STUDI PEDAGOGICI

IN SERVIGIO

DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI

DELLE

SCUOLE NORMALI E DEGLI ISTITUTI EDUCATIVI

PER

GIUSEPPE ALLIEVO

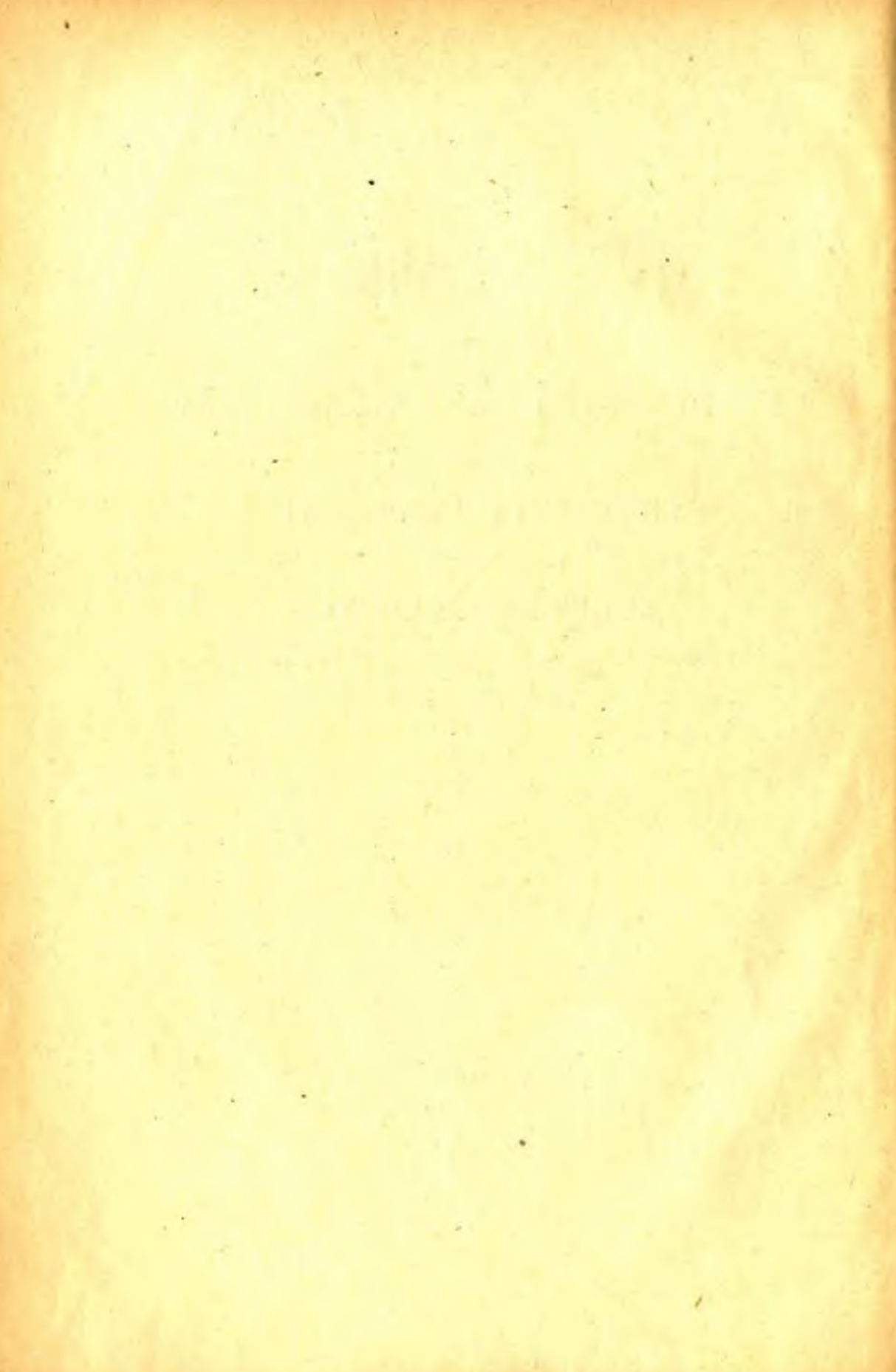
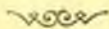
PROF. ORD. DI ANTROPOLOGIA E DI PEDAGOGIA

nell' Università di Torino

TORINO

TIPOGRAFIA SUBALPINA S. MARINO

Via San Dalmazzo, 20

1893.

PREFAZIONE

« Fatti, fatti, fatti! Ciò, che importa anzi tutto, ciò che primamente necessita sono i fatti. A questi fanciulli ed a queste fanciulle voi non dovete insegnare che fatti. Solo di fatti dee comporsi la vita. Non piantate altra cosa, e sradicate ogni altra cosa. Voi non potete formare le menti di animali ragionevoli che sopra i fatti: ogni qual fosse altra cosa sarebbe loro, non che profittevol, dannosa. Con questo principio io educo i miei proprii figli, e con questo principio voglio siano educati questi fanciulli e queste fanciulle. Attenetevi ai fatti, signor maestro. »

Con queste parole esordisce uno dei più ingegnosi e commoventi romanzi di Carlo Dickens, parole, ch'egli mette in bocca ad un facoltoso borghese, il quale s'introduce nella scuola, ove vengono educati i figli de' suoi operai, a fine di far sentire schietto ed energico al maestro ed agli scolari il suo linguaggio di positivista educatore. Dal tenore di questo linguaggio, dall'indole di questa

scena già s'intravede il concetto dominante dell'opera, l'intendimento finale dell'autore.

Il romanzo, cui accenniamo, vedeva la luce a Londra nel 1854 con in fronte il titolo: *Duri tempi per questi tempi*. Ed i tempi volgevano davvero difficili e duri. La vecchia aristocrazia inglese veniva messa in voce di inetta al reggimento della cosa pubblica, ed insorgeva a conquistarne il posto la ricca borghesia tutta intenta a lavorar la materia, a mercanteggiare la vita. Educata alla scuola di un positivismo egoista e freddamente calcolatore, la gioventù doveva uscirne trasformata in una macchina vivente, morta ad ogni elevatezza di pensare, ad ogni generosità di sentire, ad ogni credenza ideale, ed ammaestrata soltanto al maneggio della squadra, della bilancia e della tavola di moltiplicazione per misurare, pesare, calcolare ogni atomo dell'umana natura e rilevarne esatto il valsente. Rigenerare la società inglese da tale positivismo corrompitore era ufficio di patria carità imposto ad ogni onesto e potente cittadino, ad ogni coscienzioso e grande scrittore; ed a questo nobilissimo scopo sociale intendeva Carlo Dickens pubblicando il suo romanzo e dedicandolo al suo illustre connazionale T. Carlyle, che colla potenza de' suoi scritti richiamava gli animi dall'adorazione del vitello d'oro al culto del giusto, dell'onesto e del divino. Quando l'autore faceva di pubblica ragione il suo romanzo, il positivismo in Inghilterra era un fatto della vita pratica, e non ancora una nuova teoria scientifica; era il libro d'oro della ricca borghesia, che andava trasformando a sua immagine le moltitudini, non il vangelo di una nuova scuola filosofica. Sette buoni lustri sono trascorsi da quell'anno in qua; e durante quest'ultimo trentennio quel fatto sociale passava dal campo dell'azione in quello della speculazione, dove una schiera di arditi e vigorosi pensatori lo elevarono alla dignità di principio scientifico, e scrutandolo e ripensandolo in tutti i sensi ingegnaronsi di trasformarlo nel sistema universale di tutto l'umano sapere. Questa nuova scuola positivistica oggidì la vediamo anche noi, che pretende di rappresentare essa sola la scienza, e prosegue senza

posa e senza ritegno nel suo audace tentativo di conquistare tutte le discipline ed assoggettarle al suo dominio.

Anche la scienza e l'arte dell'educare sta ora combattendo contro la sua avversaria in difesa della propria indipendenza; ed in mezzo alla lotta, che di presente si dibatte tra la pedagogia ed il positivismo, reputo pregio dell'opera il ricordare alle menti studiose e segnatamente giovanili un libro, dove l'educazione positivistica vien giudicata quale si mostra nella sua realtà dolorosa. Il Dickens scriveva, gli è vero, quel suo volume nel 1854; eppur si direbbe, in leggendolo, che egli lo andasse dettando ai giorni nostri colla preveggente intuizione del positivismo pedagogico contemporaneo, e sotto la forma drammatica del romanzo porse del sistema educativo positivistico una critica tanto stringente, vigorosa e trionfale, quanto lo possa essere una critica fatta a punta di sillogismi, a filo di stringati ed astratti ragionamenti. Poichè la logica è una fata inesorabile, che con ferrea mano rivela alla luce del giorno nel campo della vita sociale que' germi, che covavano latenti nei visceri di una dottrina, essendo manifesto, che il conoscere è ordinato all'operare, ed il valore intrinseco di una teoria speculativa si estima e si misura dalle conseguenze effettive, a cui riesce, o prospere o fatali all'umano consorzio. Il principio informatore dell'educazione positivistica è il concetto dominante del lavoro, di cui discorriamo; e questo concetto l'autore ce lo presenta incarnato e vivente nella persona di un ricco borghese, e lo persegue passo passo in tutto il suo fatale andare, e colla potenza formidabile del suo umorismo lo incalza sempre finchè precipita nell'abisso, in fondo al quale gli si porge a contemplare l'opera delle sue mani, la natura umana orribilmente deformata e niente più che un freddo e mutilato cadavere.

Tommaso Gradgrind è il protagonista da cui muove ed intorno a cui va svolgendosi tutta l'azione del romanzo. Possessore di un vasto opificio, che nella sua stessa struttura da lui ideata mostra l'impronta di una mente calcolatrice, egli vi esercita un dominio veramente positivo sopra lunghe schiere di operai che consumano

lo spirito a procacciare il pan quotidiano al corpo. Uomo tutto pratico fino al midollo, vagheggia un mondo impratichito nella sola sapienza de' fatti, e fonda del proprio una scuola, dove vengano in tale sapienza cresciuti ed ammaestrati i figli de' suoi operai, e dentro vi insedia un maestro fatto secondo il suo cuore, uno dei tanti nuovi maestri tutti foggiati sullo stesso stampo e rimpinzati fino a gola di grammatica e di linguistica, di fisica e di storia naturale, di meccanica e di idraulica, di matematica e di agrimensura, di biografia e di geografia. Noi le abbiamo sentite le parole da lui pronunciate a mo' di prolusione davanti al maestro ed agli alunni, inaugurando la scuola posta sotto i suoi auspicii: l'intonatura è data: gli scolari stanno lì pronti ad imparare la solfa e tutti segnati con numeri come altrettanti involti da magazzeno: rimane che in que' piccoli vasi umani il maestro versi dei fatti tanto da riempirli fino all'orlo. E qui il nostro Tommaso Gradgrind improvvisa egli stesso con un altro signore presente alla scena una lezione preparatoria, che il maestro dovrà assumere come ideale tipico dell'insegnamento scolastico.

— Fanciulla dal numero venti, mi avete detto che vostro padre è un maniscalco, un domator di cavalli. Datemi la definizione del cavallo. La fanciulla si rimane confusa ed ammutolita. — Oh non possedete alcun fatto relativo al più volgare degli animali!... La definizione vien data in lungo ed in largo da un alunno. — Ecco un cavallo. Ora, fanciulle e giovinetti, rispondetemi: coprireste la vostra camera con una carta rappresentante cavalli? La scolaresca tentenna. — Avete mai visto de' cavalli passeggiare sui muri d'un appartamento, nella realtà, in fatto? No, mai. Dunque non dovete veder nulla di ciò, che non vedete in realtà, neanco istoriato sulla carta: questo è buon gusto; anzi è un principio nuovo, una scoperta, e grande scoperta.

— Fanciulla dal numero venti, un'altra dimanda. Poniamo che abbiate a tappezzare un pavimento. Scegliereste voi un drappo effigiato di fiori? Sì, risponde la fanciulla, perchè i fiori io li amo

tanto. — Ed è per ciò, che li porreste sotto le tavole e le sedie, e vi compiacereste nel vedere la gente dalle grosse scarpe a schiacciarli coi piedi? — Ciò non li danneggierà punto; non si schiacceranno, o signore, non si sciuperanno. Saranno pur sempre l'immagine di qualche cosa di bello e di aggradevole, e potrò immaginarmi... — No, non dovete mai immaginare, gridò qui il baccalare giunto al punto da lui desiderato. Bando alla parola *immaginazione* ora e sempre. Voi non camminate mica sui fiori reali e di fatto; dunque non bisogna permettersi di schiacciarli co' piedi su di un tappeto. Voi non vedete mica nè uccelli, nè farfalle di climi lontani svolazzare sulla vostra porcellana: dunque male adopra chi li dipinga su qualche vaso di porcellana. Non troverete mai un cavallo, che passeggi dall'alto al basso di un muro. Dunque non dovete rappresentare cavalli sui muri. Fatti, sempre fatti; non più immagini, non più sentimenti, nè affetti. Qui sta lo spirito dell'insegnamento veramente pratico e positivo davvero, talmente positivo, che mi vien da sclamare: Oh! gli spiriti balzani ed insipidi che erano Corneille e Racine, i quali rappresentarono sulle scene i loro Eroi a favellare in versi francesi, mentre nel fatto, nella realtà Medea, Cinna, Pompeo, Andromaca, Britannico, Fedra non hanno mai nè parlato nell'idioma francese, nè verseggiato, nè tanto meno pronunciati que' discorsi, che sono loro messi in bocca.

Una scuola, dove sull'eculeo dei fatti vengono torturate le anime de' poveri fanciulli con tale martirio, che ricorda proprio *la strage degli innocenti*, ecco la scuola inspirata da Tommaso Gradgrind. Ma questo martirio ci si mostra sotto il suo più desolante aspetto, se dalla scuola passiamo alla famiglia, dove egli, padre eminentemente pratico, fa sulle persone dei proprii figli, come su corpi vili, le prove estreme del suo positivismo educatore. Squadre e bilancie, macchine sperimentali, strumenti meccanici ed apparecchi tecnologici, mappamondi, prospetti statistici, una tavola nuda per tracciarvi numeri e figure, piccoli gabinetti di conchigliologia, metallurgia e mineralogia, è questo l'ambiente, in cui vengono cresciute quelle

tenere menti, questi i fattori della loro educazione. Ogni giorno, ogni ora il paterno educatore si affatica a sterpare un fiore d'affetto, che spunti in cuore alle sue creature, a comprimere qualche slancio d'immaginazione, a soffocare qualche aspirazione ad un ideale migliore di questa povera realtà, a distruggere quel mondo interiore dell'anima, dove si riflette bello di luce celeste l'universo sensibile esteriore.

Ma che? Quest'uomo, che vuole bandita per sempre fin anco la parola *immaginazione,* cade ben tosto vittima della sua stessa fantasia. Egli s'immagina di essere riuscito a spegnere ne' suoi nati la coscienza di quello spirito, che vive in noi indestruttibile, che tiene l'occhio rivolto alle regioni dell'infinito, che domina i fatti e li illumina della sua luce. Illusione! Mentre egli si tiene sicuro di avere trascinate quelle anime semplici ed ingenue entro la buia caverna della materia, viene un punto, in cui esse, insofferenti del patito oltraggio, si attentano di uscirne a rivedere l'alma luce del giorno, a respirare l'aria libera della vita. Un bel giorno volle il caso, che egli passasse presso un circo ippico attendato poco lungi dalla sua dimora: colà gli venne veduta un'accozzaglia di fanciulli che attraverso lo steccato di quella baracca tentavano d'intravedere le vietate meraviglie di quello spettacolo; e mentre tra sè e sè imprecа ai fannulloni vagabondi di que' saltimbanchi, che distolgono la gioventù dalla sua scuola *modello,* chi vede mai? « La figlia sua, la metallurgica Luigia, che guarda con tanto d'occhi per una fessura attraverso le tavole; il suo figlio, il matematico Tom, per terra, onde contemplare dal di sotto null'altro che i piedini della graziosa eseentrice de' *fiori tirolesi.* » Ammutolì per la sorpresa. I suoi figli, i figli dell'esatta matematica e dell'industre meccanica, buttatisi pel sentiero dell'ozio e della follia! Quell'avvenimento fu per lui il primo scoglio, in cui andò a rompere il suo sistema educativo, fu una prima rivelazione per quelle due anime giovanili, che inaridite dalla noia e dallo scontento trovavano in quel dilettevole spettacolo un po' di alimento alla loro affamata immaginazione ed un talquale ri-

sveglio al sentimento della vita. Al padre, che rimprovera Luigia della sua scappata — Ero affaticata (essa rispose); è tanto tempo, che sono affaticata. — Affaticata? E di che (domandò il padre meravigliato)? — Non lo so; di tutto, credo. — Quelle parole rivelavano il profondo mutamento, che andava operandosi nell'animo della sedicenne fanciulla, e l'occhiata furtiva, scrutatrice, che diresse al padre, preannunziava il tristo avvenire, che la attendeva.

Amico positivo di Tommaso Gradgrind era un certo Giosia Bounderby, ricco banchiere, mercante, industriale anch'egli. Costui va ad ogni pie' sospinto ricordando con umiltà vanitosa i cenci dei suoi natali e della sua fanciullezza per ostentare in più bella mostra la sua presente opulenza. Dai più abbietti mestieri di vagabondo, di spazzaturaio, di portinaio, di fattorino, egli seppe tirarsi da sè su su per la scala sociale fino a conquistare nel mondo delle ricche borghesie un elevatissimo posto. Apparve figlio delle sue opere (e di siffatti figli delle loro opere se ne conta più d'uno oggidì anche fra noi Italiani). Tommaso Gradgrind (già s'intende da sè) si sentì potentemente attratto da quell'anima metallica come la sua, e concepì il disegno di dare la sua propria figlia appena ventenne in moglie a lui, che già toccava la cinquantina. Ma come superare l'ostacolo che sorge gravissimo da tanta disuguaglianza di età? Non v'è ombra di ostacolo per lui, che sotto ai maneggi della pratica vede in siffatto negozio non un libero slancio del cuore, ma una questione positiva di fatto. All'*Omnia vincit amor : et nos cedamus amori* del mantovano poeta, egli contrappone l'onnipotenza del positivismo, ed il problema gli si presenta alla mente così formolato: l'opulenza di Giosia Bounderby è un fatto; l'educazione squisitamente positiva di Luigia è un secondo fatto; colla virtù di questi due fatti, convertire in un terzo fatto l'idea del matrimonio. Il problema è proposto; la vittima designata a risolverlo è presente.

Gradgrind annunzia alla figlia, che Giosia Bounderby le offre la mano di sposo e le domanda la sua. La risposta ognun già l'indovina da sè. A strapparle un sì non occorre si usi violenza alla volontà

di lei ignara di avere una volontà sua propria. Prima di risolversi ad affidare la sua persona in braccio altrui la povera fanciulla mormora, è vero, la parola *amore*, ma questa parola le muore tosto sul labbro, perchè spuntata da un cuore assiderato dal gelo dello scetticismo, chiuso ad ogni santo e gentile affetto. — Papà, (disse Luigia), credete che io ami Bounderby? — Veramente, fanciulla mia (rispose) io... veramente io... non posso rispondere a questa dimanda. — Papà (proseguì Luigia colla stessa intonazione di voce) mi chiedete di amare Bounderby? — No, mia cara, io nulla ti domando. — Papà (ripetè ella ancora), Bounderby mi domanda di amarlo? — Veramente, mia cara, è difficile rispondere a questa domanda; forse l'espressione di cui vi siete servito non è la più propria. — Che parola mi consigliate adunque di adoperare? — Luigia (soggiunse il padre), la domanda che dovete dirigervi, è questa: Bounderby domanda di sposarmi? sì, lo domanda: ed io devo sposarlo? — A questo punto decisivo, solenne l'infelice fanciulla esce in questa desolante riflessione: La mia vita è breve assai; sino a che durava avrei voluto fare quel po' di bene che mi era dato di fare: non importa! Questo *non importa*! pronunciato con la più fredda e disperata rassegnazione rivela il sacrifizio della vittima, che pressente l'orrore del suo avvenire. Il *sì* è pronunciato. Quel *sì* non è certamente uno di quei sacri responsi del cuore, con cui due giovani vite mosse da celeste richiamo si stringono in indissolubile connubio e fermano i loro destini. Non importa, ripeterò qui alla mia volta: Quel *sì* è un fatto, e solo di fatti deve comporsi la vita! Luigia acconsente, perchè piace a Bounderby di sposarla così!

I due coniugi se ne vivono insieme per un po' di tempo meccanicamente tranquilli, quand'ecco un deplorabile avvenimento sopraggiunge improvviso a turbare la pace sepolcrale della loro casa. L'educazione positivistica era riuscita a far tacere la santa voce del cuore nel solennissimo degli atti della vita; ma il cuore è tal forza che più di ogni altra della natura scoppia irresistibile quanto

più lungamente e violentemente repressa. Un tal Giacomo Harthouze giovane stanco ed annoiato di tutto, viene raccomandato a Giosia Bounderby, banchiere ed industriale, presso al quale spera di scacciare il tedio che lo consuma. Anima viziata fino al midollo, immorale sino al cinismo, cotestui s'invaghisce delle bellezze di Luigia, le accende in petto la fiamma d'amore insino allora compressa dalla gelida e snaturata educazione, e sfruttando l'ingenuità di lei, la tristizia del fratello, la dabbenaggine del marito, giunge fino a strapparle, nell'assenza di costui, la promessa di un colloquio notturno alla campagna.

Ma la natura veglia sulle agitazioni di quel povero cuore, e vi suscita la coscienza dell'abisso, in cui sta per piombare. Luigia fallisce al convegno, esce di casa ed in mezzo all'imperversare di un uragano, che la sbalestra, si rifugge al paterno ostello. Pallida, scapigliata, sconvolta — « Padre, esclama, maledetta sia l'ora, in cui mi avete data la vita. Vi ricordate dell'ultimo nostro colloquio in questa camera? Se aveste saputo, l'ultima volta che ci siamo trovati qui insieme, che io chiudeva nell'intimo del cuore sentimenti, affetti, facoltà superiori a tutti i calcoli umani, debolezze capaci di svilupparsi malgrado tutte le previsioni della vostra aritmetica, mi avreste voi dato un marito, che non ho amato mai e che oggidì so di detestare? Mi avreste condannata all'educazione fredda ed appassita, che mi ha indurita e guastata, mi avreste nascosto la parte spirituale della mia esistenza, la primavera e l'estate della vita? » — Oh, no, no, Luigia! — « Tuttavia, essa riprese, se mi aveste solamente abbandonata a me stessa, se fossi stata obbligata a cercare la mia strada a tastoni, esercitando liberamente la mia immaginazione, oh come sarei più felice, più innocente, più donna di quel che sono! Ed ora ascoltate quel che voglio dirvi. — Attratta da un ardente desiderio verso una regione superiore, dove nulla può l'inflessibilità delle cifre, delle regole, delle definizioni, crebbi lottando ad ogni passo del cammino, schiacciando il mio buon angelo per farne un demonio; e dalla vostra scuola questo solo ho imparato,

che solo conforto di questa misera esistenza è il pensiero della sollecita morte, e che la vita non offre proprio nulla, che valga la pena o la noia di una lotta. E questa lotta riarse in me più tormentosa, dacchè mi vidi irrevocabilmente maritata con uno sposo, che da voi propostomi sapevate, e sel sapeva egli stesso, non avrei potuto amare giammai. Mentre il mio cuore si dibatteva contro i vincoli coniugali, il caso gettò sul mio cammino un uomo di mondo, compito, elegante, leggiero, ma non peggiore di me, il quale giunse a conquistare la mia confidenza ».

A tali parole il viso del padre si coprì di un mortale pallore — « Non temete, o padre: non ho disonorato il vostro nome. Stanotte, assente mio marito, egli fu da me, presentandosi come amante. In questo stesso momento mi aspetta, poichè altro mezzo non mi soccorse per forzarlo ad allontanarsi. Se io debba arrossire di me medesima, nol saprei. Questo solo io so, che la vostra filosofia e le vostre lezioni non mi salveranno. Al tristissimo passo mi avete ridotta voi; scampatemi voi dunque con altro mezzo » E qui alla infelice vengono meno le forze. Il padre si fa a sorreggerla. — « Io morrò, essa grida, se voi mi trattenete. Lasciatemi cadere a terra ». — E lo sgraziato padre vide giacente a' proprii piedi la figlia sua, e con essa precipitare l'orgoglio del suo cuore ed il trionfo del suo sistema.

Luigia così giacque vittima infelice di una snaturata educazione; però la natura parlò al suo cuore e giunse in tempo a salvarla dal disonore e dalla colpa; ma il suo fratello Tommaso precipitò giù giù sino in fondo dell'abisso, trascinatovi dalla prepotente forza del sistema educativo del padre. Le vicende della vita di lui s'intrecciano con la storia di un povero ed onesto operaio, Stefano Blackpool, tesserandolo nelle fabbriche di Bounderby. Questo laborioso artigiano ha per moglie una trista megera, che gli contrista la vita, ed ama di schietto e puro amore una sua compagna tessitora, Rachele, giovane costumata, raccolta, gentile, che lo conforta nelle sue ambascie, pronta a dare a lui, se fosse libero, la mano di sposa. Impo-

tente a sopportare più a lungo il tormento della moglie riottosa, infingarda, ubbriacona fradicia, Stefano va dal padrone a consultarlo intorno al come sciogliersi dal vincolo di infernal convivenza, che lo incatena a quella diavolessa, e dopo un doloroso colloquio apprende che vi è una legge permissiva del divorzio, ma che gli occorrerebbero un due mila lire sterline di spesa. Stefano impallidisce dicendola non una legge, ma un insulto alla povera gente. In queste parole il padrone vede un oltraggio alle istituzioni del proprio paese, e sdegnato intima al povero operaio lo sfratto dalla sua fabbrica.

In questo mentre Tommaso, figlio di Gradgrind, impiegato nella banca di Bounderby, uomo tristo se altri mai, depreda la cassa, e facendo suo pro del licenziamento di Stefano lo invita a recarsi sull'imbrunire alla banca sotto lo specioso pretesto di adoperarsi a farlo riammettere nella fabbrica di Bounderby, ma coll'infernale intendimento di riversare addosso a lui la colpa del furto. Il ribaldo fallisce al convegno, e Stefano dopo di averlo lungamente ed inutilmente aspettato, se ne parte deluso e va ricercando lavoro in altre lontane fabbriche del distretto, ma intanto, visto dalla gente a zonzare per più ore intorno alla banca, vien sospettato reo del furto e si fanno indagini per arrestarlo. Invano la generosa Rachele sorge mallevadrice della sua innocenza e gli scrive invitandolo a giustificarsi. Deserta di notizie, muove in cerca di lui, ed errando per le vicine campagne, trova il meschinello in fondo ad un pozzo, dove era precipitato correndo sbadatamente nel venire a testimoniare della sua innocenza. Inorridita, grida al soccorso, ed alcuni contadini calatisi giù con una fune, traggono fuori quell'infelice esanime e sformato della persona. — Rachele! sclamò sorridendo, coll'occhio rivolto al cielo stellato. — Soffri molto, Stefano, mio caro? — Ho sofferto, ma ora non più..... Se i miei camerati, i miei fratelli mi avessero compreso, non avrei avuto bisogno di ritornare. Se Bounderby mi avesse meglio conosciuto... non avrebbe sospettato di me. Ma guarda là in alto, Rachele! Vedi! Ecco la stella del Signore, che brilla sopra di me. — Poscia rivolgendosi al padre del suo as-

sassino, Gradgrind: Signore, gli disse, voi mi scolperete, redimendo dal pubblico disonore il nome mio. Come possiate farlo, interrogatene vostro figlio e vel dirà. Io l'ho visto, il vostro Tommaso, e gli ho parlato una certa sera. Io non accuso nessuno; muoio senza rancore. — E spirava, credendo nel Redentore dell'umanità. Il malfattore è scoperto: Tommaso fugge in America, protetto dal padre e dalla sorella, che si sono adoprati per nascondere la sua ignominia.

Io ho delineato in iscorcio ne' suoi tratti più salienti l'idea dominante, che trovasi svolta in forma di azione nell'opera di Carlo Dickens. Forse taluno si farà ad obbiettare, che il lavoro dell'illustre scrittore è davvero niente più che un romanzo, cui non risponde la realtà; che l'abisso, a cui mette il sistema educativo da lui condannato, non esiste altrove che nella sua immaginativa, e che di questo sistema egli si è foggiato un concetto esclusivo e tutto suo proprio, il quale non è quello del positivismo pedagogico contemporaneo. Io non sono punto alieno dallo ammettere, che nel fatto l'educazione propugnata dai seguaci di questo sistema non sempre riesce ai deplorabili risultati con tanta potenza di stile ritratti dal romanziere inglese; ma perchè mai? Perchè nell'ordine della vita pratica la sapienza comune, il sentimento della dignità personale, il concetto indestruttibile del dovere, le credenze morali e religiose dell'umanità vengono a temperare e rattenere, anche a dispetto della logica, le tristi conseguenze di una teorica. Ma in nome della logica io domando: l'educazione positivistica abbandonata alla sola sua forza interiore non porta forse la ruina e lo sfacelo della vita domestica e sociale? Io non esito punto ad affermarlo. E veramente il massimo pronunciato dei moderni positivisti è questo: nient'altro esiste che fatti colle loro leggi; e tale per appunto è il positivismo educatore, contro cui il nostro autore rivolse i colpi della sua critica. Vero è, che i positivisti, oltre i fatti del mondo fisico e matematico, ammettono fenomeni dell'ordine intellettivo, estetico e morale; ma stando ai principii della loro dottrina anche questi fatti da loro decorati del titolo di fenomeni psi-

chici sono niente più che brillanti e fatue fosforescenze, che spuntano dai bassi fondi della materia e quivi ritornano a spegnersi.

Eppoi se, come sentenziano i positivisti, tutto quanto esiste è fenomeno e non si danno in realtà veri esseri ed effettive sostanze, anche l'io di ciascuno di noi non sarà una sostanza, che permane e conserva la coscienza del suo individuo essere e del suo proprio operare, bensì un fenomeno che passa, od un complesso di fenomeni, che si succedono e che non appartengono a nessuno. E se l'io umano non è l'autore di atti suoi, il soggetto sostanziale di fenomeni particolari, se esso non possiede una natura sua, un'origine, una destinazione sua che non è quella dell'organismo corporeo, ma è un'ombra del corpo, la quale si muove e dura come e finchè dura il corpo, in nome della logica io domando: dove è più quell'educazione elevata, eletta, rispondente alla dignità umana, quell'educazione propria dello spirito, la quale si fonda sulla santità del dovere e presuppone in noi il sentimento dell'Infinito, la coscienza dell'immortalità della vita, il libero dominio di noi medesimi e la responsabilità dei proprii atti? Negli intimi recessi dell'anima, dove non penetra coltello di anatomico, dove non giunge lente microscopica di fisiologo e naturalista, si nascondono secreti che accennano all'Infinito, si destano aspirazioni, che vengono dall'alto e nell'alto ritornano. Quei secreti, quelle aspirazioni il positivista riguarda quali vani fantasmi, e lo spirito umano quale un fantasma moltiforme errante fuori del mondo della realtà. Duri tempi per questi tempi!

∴

L'ideale educativo deve riverberare dall'ideale dell'umanità come raggio da sole, non dalla morta palude de' fatti, disgiunti dallo spirito interiore, che li genera e li sublima. Conosci per bene te stesso, ed educherai a dovere te stesso. Ma questa verace e genuina conoscenza dell'esser nostro donde la attingeremo noi? L'uomo non cerchi se medesimo fuori di sè nel mondo esteriore della natura: quivi egli non troverà il vero suo essere: egli è dappiù dell'universo

corporeo, perchè egli è persona, e non cosa; e la natura fisica tutta quanta, senza la mente, che la muove e la governa, è un mistero a se medesima. L'uomo non cerchi neanco tutto se stesso in quella ripetuta vicenda di fenomeni psicologici e fisiologici, di cui si va intessendo la trama della sua vita: quivi, in questa serie successiva di sentimenti, di pensieri, di impressioni, che si inseguono e scompaiono l'un dopo l'altro, egli non trova l'unità sostanziale e permanente di se medesimo. Discenda più addentro fino agli ultimi penetrali della coscienza, e quivi ravviserà la verace immagine del proprio essere. Chi profonda lo sguardo dentro se stesso, è fatto capace di contemplare l'umanità nella sua intima essenza e nel suo sublime ideale. « Egli è ben a dolere, che gli sguardi de' molti non sappiano staccarsi dai fatti sensibili e dai fenomeni della natura esteriore per posarsi sull'interno mondo dell'anima e ravvisare quel, che vi si compie. È a dolere, che s'immaginino di riconoscere quest'anima e le sue manifestazioni attraverso la scatenata miscela dei fatti particolari. Gli uomini impauriscono a mirare dentro il loro spirito, e molti tremano come schiavi, alloraquando si fanno ad affrontare le questioni: Che abbiamo noi fatto? Quali siam divenuti? Che cosa siamo noi? Avviluppati nei vincoli del mondo e della società circoscrivono a disegno la loro veduta alle cose fuggevoli e sensibili e della loro vera natura altro non veggono che un'ombra indistinta, un fantasmagorico riflesso » (1).

Ognuno adunque porta con sè la coscienza dell'intiera umanità, e la scienza antropologica non è che una traduzione riflessa e ragionata della coscienza spontanea del genere umano. La coscienza interiore è l'uomo stesso, che conosce ed afferma se medesimo ed intuisce la propria natura; è l'anima, che raccogliendosi sopra di sè si interroga, si contempla e rivela sè a se stessa; e da questi intimi penetrali del nostro spirito, da questo interiore colloquio della

(1) Schleiermacher, *Monologhi*, N° II.

mente debbe spuntare quell'ideale dell'umanità, di cui la scienza antropologica ha per ufficio rivelare le più arcane bellezze. Or bene in questo interiore raccoglimento, che addimandasi coscienza, noi veniam fatti consapevoli, che nella più intima e recondita parte di noi dimora un principio di vita, il quale si rivela in una moltiplicità di affetti, di intendimenti e di voleri, una forza sempre operosa, che mai non si consuma, nè esaurisce la sua virtù nella serie indefinita de' suoi fenomeni, una energia vivente, che resiste alla distruzione, e cui tutto l'universo corporeo colle sue innumerevoli forze non varrebbe a suscitare, nè ad annientare giammai. In quest'intimo principio quale si rivela alla coscienza fornito della triplice virtù di sentire, di intendere e di volere, si sostanzia e si raccoglie il nostro essere tutto quanto: in esso risiede l'essenza costituiva dell'umanità, l'individualità personale dell'io nostro. Esso vive una vita tutta sua propria e distinta, non però isolata ed ermeticamente chiusa in sè stessa e quasi campata nel vuoto. Uscendo dalla sua solitudine senza mai cessare di esser lui, l'io umano partecipa alla vita universale e ritorna più rinvigorito alla coscienza di sè. Dotato della facoltà affettiva egli sente il mondo degli altri spiriti umani, con cui ha comuni le aspirazioni, sente il potere della natura fisica, che lo avviluppa da ogni lato, sente la presenza di Dio in tutto l'universo, ed in questo universal sentimento il suo affetto diventa più intenso e più profondo, si dilata e si compie. Fornito d'intelligenza, non solo si conosce e si afferma siccome una realtà individua, distinta da ogni altra e sussistente in sè, ma volgendo lo sguardo della mente sulla universalità degli esseri li raccoglie in classi supreme, ne divisa le specifiche distintive essenze, riconosce al di sotto di sè la materia, all'intorno di sè gli spiriti umani, al di sopra di sè lo spirito divino, e così in questo immenso sistema degli esseri ravvisa un ordine universale, che tutti li armonizza, ed in quest'ordine una legge suprema, che modera tutte le attività finite e perfettibili, ed in quest'ordine ed in questa legge la voce imperiosa di Dio, che alle creature umane comanda la perfezione come un dovere, largisce

e tutela il libero sviluppo delle loro potenze in ordine al Vero, al Bello, al Buono, siccome un diritto. Infine in virtù della sua attività volontaria e libera egli lavora a tradurre in atto gli interni concepimenti dell'animo esercitando un imperio personale sopra se medesimo, trasformando la natura fisica conforme ai disegni della sua mente, pigliando parte al grande, incessante lavorio del mondo sociale, ed ora si appropria elementi qua e là sparsi della vita universale, ora comunica alcunchè di suo agli altri viventi, ed in questo vicendevole concambio di operosità egli augumenta e reca a compimento il proprio essere. Interminabile è lo sviluppo progressivo delle umane potenze, perchè immensurabili sono le regioni del Vero, del Bello, del Buono, del Divino, a cui esse stanno rivolte. Epperò l'uomo deve « percorrere il cammin della vita non già unicamente come un essere mortale nel dominio del tempo, ma altresì come un essere immortale nel dominio dell'eternità, non soltanto come una creatura terrena, ma ben anco come una creatura divina » (1).

L'uomo è persona organica finita, che sente, intende, vuole la realtà universa: ecco l'essenza intima dell'umanità. L'uomo ha la coscienza della sua energia personale, ecco la condizione del suo perfezionamento. L'uomo, persona finita, aspira a Dio come a personalità infinita e vivente del Vero, del Bello, del Buono; ecco l'ideale dell'umanità, ideale, che non è esclusivamente morale e giuridico, nè meramente scientifico od estetico, nè tanto meno puramente fisico ed economico, ma tutte queste cose insieme.

Questi pochi pronunciati, che ho formolati fin qui, sono come a dire la sintesi comprensiva, in cui vanno a raccogliersi le lezioni di antropologia da me pubblicate col titolo: *Studi antropologici*. E da questo ideale dell'umanità ritratto dalla scienza antropologica io verrò svolgendo l'ideale educativo in questi *Studi pedagogici*.

Io ho fatto parola di una scienza antropologica, che chiarisce e

---

(1) Schleiermacher, Op. cit., N° I.

lumeggia l'ideale dell'umanità, e di una scienza pedagogica, che ritrae l'ideale dell'educazione. Se non che qui una confession dolorosa mi prorompe di bocca e mi arresta per poco lungo il mio cammino. Oggidì più che altra volta la scienza nostra trovasi alle prese colla sua suprema irreconciliabil nemica, la Sofistica; e chiamo Sofistica ogni lavoro della ragione speculativa, la quale rinnegando i pronunciati fondamentali della coscienza interiore e le credenze universali del genere umano sconvolge il sistema armonico degli esseri e sacrifica la realtà alla vana apparenza. La Sofistica ha cancellato dalle menti l'ideale educativo precipitandole nel caos. Oggidì non si sa più che cosa si voglia, nè dove rivolger la mira in fatto di educazione: l'ideale, a cui per lo passato si teneva fermo lo sguardo, è scomparso: tutto è scompiglio e confusione, ed il gran problema dell'educazione umana ha cessato di essere uno de' più vitali problemi della civiltà. Non è a farne le meraviglie: quando si ecclissa davanti agli animi l'ideale dell'umanità, anche l'ideale educativo si oscura e tramonta con esso.

La Sofistica apparisce sotto forme diverse, secondo il diverso indirizzo, con cui procede. Evvi la Sofistica del criticismo, ed è la ragione umana, la quale invasa dalla libidine del disputare muove dall'indifferenza del pensiero e finisce nello scetticismo, avvolgendo nel dubbio universale tutto quanto sussiste o si conosce. Un densissimo velo nasconde allo sguardo umano la realtà delle cose ed impedisce all'uomo la vera e sicura conoscenza della sua natura, della sua origine, del suo avvenire. Agli occhi dello scettico l'uomo non ha coscienza di sè, nè conoscenza dell'esser suo; non possiede, nè domina se medesimo: egli è niente più che un caos di sentimenti e di pensieri sospinti dal cieco caso, dileguantisi nel vuoto.

V'ha la Sofistica del positivismo fisiologico, che collocando la materia al posto dello spirito, la natura al posto di Dio, sentenzia che la mente abita nelle fibre della carne e con esse si confonde; che la forza della volontà dipende dalla vigoria de' muscoli e risiede nel midollo delle valide ossa e nel sistema nervoso; che l'elaterio

dello spirito può venire compresso e suscitato come una molla meccanica, che il dissolvimento del nostro organismo corporeo segna quell'ora fatale, in cui il nostro io abbandona questo mondo per iscomparire nel vuoto.

Evvi ancora la Sofistica del determinismo naturalistico e fenomenico, che spoglia tutti gli esseri della loro realtà sostanziale riducendoli a vane e sfuggevoli apparenze, che riduce tutta la vivente natura a meri fenomeni, i quali si succedono e si determinano l'un l'altro in forza di una necessità ineluttabile, intrinseca alle cose stesse, tantochè la libera attività della nostra persona deve cedere il campo alla fatalità universale, e l'operare dello spirito vale quanto l'operare della natura e niente più.

Di fronte a tutte queste ed altrettali dottrine sofistiche, le quali snaturano l'indole genuina di nostra natura, io dimando non già se e qual ideale educativo possa ancora sussistere, bensì se abbiavi ancora ragione di dar opera ad un'educazione umana. Dacchè si riguarda questo nostro spirito, che ne informa ed avviva, quale un povero avventuriero capitato non si sa donde, nè come nè perchè in questo mondo sublunare, ignaro del suo intimo essere e della sua destinazione finale, e condannato ad aggirarsi meccanicamente dentro il vortice universale dei fenomeni, dove è più la dignità e l'eccellenza del magistero educativo? Dacchè si disconosce il celeste richiamo ad una vita più sublime e duratura, e si vuol misurare l'immensità della nostra destinazione alla stregua delle fuggevoli vicende della vita presente, dove troveremo più quel *sursum corda*, quello spirito possente, che sorregge e rinfranca educatore ed alunno? A che tanto affaticarci per crescere l'alunno alla coscienza ed al dominio di sè e rassicurarlo su per l'arduo sentier della vita, dacchè hai fermo nell'animo, che tutta questa povera esistenza precipiterà, sospinta da forza ineluttabile, nella tremenda notte del nulla? A che rincuorarlo nella lotta parlandogli il linguaggio della speranza e dell'amore, se una mano invisibile sospesa sul suo capo sta per lacerare senza più il tessuto de' nostri giorni ora lieti, ora

sconsolati, sempre incerti? In una parola, a che educare? Dominati dalla triste idea di un annientamento universale delle umane persone, tanto varrebbe porci a sedere in riva a questa gran fiumana della vita e lasciarci precipitare con essa ne' ciechi abissi del nulla. Son belle, sono sante le gioie, che l'alunno prova alla conquista della verità nella lotta degli studi; ma quando egli misurerà con uno sguardo di orgoglio il vasto campo delle sue conoscenze, un sentimento di penoso sconforto gli piomberà sull'animo considerando che verrà giorno in cui tutte queste care conoscenze gli scompariranno davanti alla mente come ingannevoli larve, e con esse anche il suo pensiero che tanto faticò nel campo del sapere, si spegnerà fra le tenebre del nulla per non riaccendersi più mai, sicchè potrà ripetere della scienza le parole che Bruto morente aveva rivolto alla virtù: O scienza, tu non sei altro che un nome vano! Che dire poi dello educatore vuoto di convincimenti e di principii, il quale insultando alle credenze dell'alunno sparge con ignobil cinismo in quella vergine anima i semi dello scetticismo, da cui germoglieranno l'egoismo, lo scoraggiamento, la disperazione?

La logica è inesorabile. Datevi in braccio alla sofistica, ed il santo apostolato educativo vi si trasformerà in un ignobil mestiere, che sfigurando nell'alunno la sua divina impronta lo pasce di lusinghiere illusioni, che finiranno in un disperato disinganno: più logicamente ancora, l'opera educativa diventerà un non-senso. Al dilemma adunque non si sfugge: o bando all'educazione, o ritornare al richiamo della coscienza interiore, che ci addita l'ideale dell'umanità e nell'ideale dell'umanità l'ideale educativo. Persuadiamoci tutti, quanti siamo educatori e alunni, che la ricchezza o la povertà della vita non si misura dal maggiore o minor numero di godimenti materiali, dal maggiore o minor numero di punti di felice contatto del nostro essere colla natura esteriore, bensì dal maggiore o minor numero delle vittorie riportate sulle ree voglie e sugli ignobili istinti, dal più o men valido impero esercitato sopra di noi mercè l'energia del carattere, dal maggiore o minor numero delle conquiste fatte

sul mondo corporeo, in una parola dal più o meno costante ascendere verso quell'infinito ideale, a cui teniamo rivolto lo sguardo. Dio è l'ideale infinito della vita universale; e quest'ideale divino è la protesta della scienza contro il positivismo, che sta inchiodato ai fatti, è la protesta della ragione contro il materialismo, che nulla riconosce di superiore alla natura corporea, è la protesta del cuore contro l'ignobil verismo, che esalta la realtà quale ci si mostra anche nella nudità delle sue brutture. L'ideale divino è infinito; e perchè tale nessuna persona finita, gli è vero, vale ad abbracciarlo tutto, quanto e qual'è. Però ciascuno può raggiungerne quel tanto, che risponde alla misura delle sue forze ed al tenore delle sue aspirazioni, sicchè l'ideale divino presenta un'infinita varietà di aspetti corrispondenti agli ideali determinati proprii di ciascun uomo; di tal modo conciliasi l'infinità dell'ideale divino colla finità della potenza umana individuale. Noi ci foggiamo l'ideale proprio della donna, della famiglia, dell'arte, della civiltà, della patria, del guerriero, e va discorrendo, a seconda dei diversi ordini dell'attività umana. Ognuno si porta in cuore e dentro la mente un ideale tutto suo, che sta quasi faro della sua temporanea esistenza, e meta delle sue aspirazioni: a quell'ideale egli innalza un altare nel santuario dell'anima, ad esso sacrifica, per esso lavora e lotta, tenendovi fisso lo sguardo della mente e raccolta tutta la sua attività personale, nè mai si ristà finchè l'abbia raggiunto. Viene la morte a trasmutare tutto quanto il nostro essere, e l'ideale, per cui abbiamo vissuto quaggiù, assume un più sublime aspetto, informandosi dai nuovi cieli e dalla nuova terra, in cui entriamo, e si rifonde nell'ideale infinito e divino della vita universale.

NOZIONI GENERALI
intorno la pedagogia

Necessità e ragione di una scienza dell'educazione.

L'educazione apparisce siccome un gran fatto, che s'inviscera nell'organamento sociale e fa parte integrale della vita di un popolo. Il fatto dell'educazione piglia ogni dì più tale e tanto incremento, che il direste il vero segno del tempo, la voce della coscienza del secolo. Si sente universalmente, che l'educazione racchiude nella sua incoercibil potenza le sorti di una nazione, che essa è la solenne maestra e madre della civiltà, è anzi la civiltà stessa progrediente verso il suo sublime ideale. Sotto l'impulso di questo sentimento vediamo sorgere numerose ogni dì più nuove scuole, e degl'istituti educativi già esistenti mutarsi e rimutarsi senza posa gli ordinamenti interni, le forme, gli indirizzi. Intorno al grand'edificio della educazione si lavora dapertutto, presso ogni Stato più o meno colto, qualunque sia la forma politica, che lo governa; si lavora da tutti, e privati cittadini, e pubblici magistrati, e municipii e governi, e chierici e laici; si lavora con un ardore direi febbrile e sempre crescente, nè mai sminuito dai sacrifizi più duri, dalle più improbe fatiche, dai disinganni più dolorosi. Ma questo fervido lavorio pedagogico procede esso a dovere? L'educazione di fatto risponde

alla sua idea? Si educa molto, ma si educa sempre e proprio bene? Vorrei pure poterlo affermare, ma non oserei asserirlo. Che anzi questo gran movimento educativo, che vediamo svolgersi e dilatarsi ogni dì più in pressochè tutte le parti del mondo civile, mi apparisce qua e là precipitoso, incomposto, irriflesso più che razionale e conscio di sè. Si opera assai, ma poco si pensa a quanto si fa; e direste, che fallisca il tempo a pensarci, perchè si è tutti intenti al fare. In mezzo al profluvio dei libri e libelli didattici e pedagogici, che la stampa versa di continuo in seno alla società, non pochi se ne trovano abborracciati e buttati giù alla carlona, o dettati da ignobile mercimonio, od intorbidati da iroso spirito settario, od insufflati dalla corrente della moda, anzichè inspirati dal santo apostolato educativo. Per tutto ciò il campo dell'educazione apparisce un campo di lotta percorso dalle forze più disparate e nemiche; lotta tra l'istruzione della mente e l'educazione del cuore spietatamente dissociate l'una dall'altra, lotta tra lo Stato e la Chiesa, lotta tra gli istituti pubblici governativi ed i privati, lotta tra l'educazione classica e la tecnica e professionale, lotta e disarmonia tra l'istruzione ginnasiale e liceale e la universitaria, lotta tra l'autorità domestica e la politica, tra l'istruzione religiosa e la profana, quasichè, sancita obbligatoria l'istruzione in genere, la logica consenta poi di stralciarne una parte, anzi la parte più rilevante perchè cardine dell'educazione morale, e sfrattarla dagli scolastici istituti.

Forza è riconoscerlo e proclamarlo solennemente senz'esitanza: l'opera educativa mal risponde alla sua idea. Essa tuttavia non si condanni per ciò, nè si arresti, bensì se ne temperi il processo e se ne ravvii l'indirizzo, informandola a que' supremi principii pedagogici, di cui dovrebb'essere uno spontaneo ed effettivo esplicamento. Ecco qui manifesta la necessità e la ragione di una scienza pedagogica, la quale sollevando l'opera educativa all'intuizione dei principii ideali la svincoli dal cieco empirismo dandole la coscienza ed il possesso di se medesima, componga le antinomie, che la con-

turbano, ne adempia le lacune e ne tolga il troppo ed il vano. L'importanza e la necessità dell'educazione oggidì non è più messa in forse da nessuno; essa è penetrata nella coscienza del secolo, nè più consente di essere discussa. Ma *come* si ha da educare? Ecco il vero, il sommo problema, che urge di meditare e discutere con serietà di pensiero, con dirittura d'intendimento, con fermezza di proposito: è il massimo problema, intorno a cui si travaglia la scienza pedagogica.

Origine e concetto della Pedagogia.

Il fatto dell'educazione ha preceduto la scienza della medesima, come in generale la pratica naturale va sempre innanzi alla teorica speculativa. Fino dai primissimi tempi dell'umanità i genitori educavano i proprii figli secondochè loro dettava il cuore ed il buon senso, nè per anco erano comparsi i pedagogisti. Altro è adunque domandare le origini dell'educazione, ed altro il ricercare le origini della scienza pedagogica. L'educazione incominciò con la famiglia umana ed ha la sua radice nella perfettibilità medesima del fanciullo; ma come e perchè si passò dal fatto naturale dell'educazione alla scienza di essa, dalla pratica sua alla teorica? Ecco il problema che ci si propone a risolvere.

L'educazione umana è un fatto quotidiano della vita ordinaria, ed è nel medesimo tempo un'idea del senso comune: in questo fatto e in questa idea preesiste il germe della scienza e dell'arte educativa. Ma questo germe ad essere sviluppato nella scienza della pedagogia abbisogna del lavoro della riflessione, madre comune di tutte le scienze, la quale renda ragione di quanto si contiene in esso; e lo spirito nostro ricorre all'opera della riflessione, tostochè sente il bisogno di conoscere la retta via da tenere nel campo educativo in mezzo alle tante tortuose e fallaci, che si presentano, e superare le difficoltà gravissime, che si frappongono a raggiungere l'intento. Quanto più la pratica educazione si estende e si dilata

nella famiglia, nella scuola, nel collegio, prendendo forme via via più complicate e discordi, tanto più numerosi insorgono gli ostacoli, più gravi ed intricati i problemi, finchè giunge un punto, in cui lo spirito umano, gravato da siffatte difficoltà, si raccoglie in se stesso e muove a se medesimo queste domande: L'educazione, quale vien data di fatto, è quale debb'essere? Risponde essa al suo ideale? E quale è questo tipo, a cui deve conformarsi? Quali le sue parti, o specie, e le loro relazioni? A quale scopo essa intende? Di quali mezzi si gioverà per conseguirlo? Secondo quali leggi e con quale magistero va essa impartita nella famiglia, nella scuola, negli istituti pedagogici?

Ecco qui una serie di domande, che si presentano spontanee in mente al pensatore, e che destano nello spirito umano il bisogno di sollevare il fatto comunissimo dell'educazione al suo ideale, e di sviluppare l'idea volgare della medesima in un complesso ordinato di verità dimostrate, ossia in una scienza. Ad adempiere questo bisogno sorge la riflessione, la quale spiega il fatto e chiarisce l'idea dell'educazione componendo la pedagogia, che è un sistema di cognizioni vere intorno l'umana educazione, lavorato dalla ragione speculativa. Conchiudiamo adunque, che la pedagogia origina dal bisogno, che sente lo spirito umano di fondare l'educazione sopra un principio supremo, che tutta la illumini e la governi, bisogno soddisfatto dalla riflessione scientifica.

Abbiamo così risolto il proposto problema: *come* e *perchè* si passò dalla educazione alla sua scienza: il *perchè* sta in un bisogno razionale del nostro spirito, il *come* sta nella riflessione, generatrice delle scienze. Ma qui si potrebbe ancora domandare: In qual secolo, presso qual popolo, da qual pensatore cominciò a formarsi la pedagogia? Ecco qui altra questione, che riguarda non più l'origine, diremo, psicologica della pedagogia, bensì la sua origine storica. Non è questo il luogo di risponderci, essendo cosa che appartiene in proprio alla storia della nostra scienza, e noi dobbiamo rimaner paghi delle sovraesposte considerazioni.

Dall'origine della pedagogia si fa manifesto il suo concetto. Essa è un sistema di cognizioni sviluppate per mezzo della riflessione dal concetto comune dell'umana educazione, dimostrate vere dalla ragione speculativa e tutte coordinate intorno l'unità di un supremo principio.

Carattere della Pedagogia.

Siccome l'educazione è ad un tempo un'idea ed un fatto, così la Pedagogia, che ne rampolla, assume il duplice carattere di scienza e di arte (1). Essa è scienza perchè esplicazione razionale di quell'idea; è arte, perchè ideale tipico di quel fatto. Come scienza è un sistema di cognizioni, una teoria speculativa intorno l'educazione umana, epperò potrebbe appellarsi pedagogia teoretica; come arte, traduce in atto questa teoria conformando l'azione educativa al tenore de' suoi teoremi e de' suoi prescritti, onde si avrebbe ragione di denominarla pedagogia pratica.

La Pedagogia come scienza spazia nella regione dei principii universali ed assoluti, contempla l'educazione nell'unità e nell'universalità della sua essenza, ne ritrae il giusto concetto fondamentale, ne formola il supremo principio, discorre le parti e specie molteplici, in cui essa si dirama, addita lo scopo finale, a cui è ordinata, espone le leggi che la governano nel suo processo, i

---

(1) Il Rayneri (*Della Pedagogica*, pag. 1) appella Pedagogica la scienza dell'educazione, e Pedagogia l'arte della medesima. Il Parravicini adopera queste due denominazioni affatto a rovescio. « *Pedagogia* (egli scrive nel suo *Manuale di Pedagogia e Metodica*, vol. 1, pag. 1) dicesi la scienza dell'educazione umana, *Pedagogica* l'arte di educare; quella stabilisce i ragionati principii per educare; questa ne insegna i mezzi pratici. » Ma ognuno ben sa che il vocabolo *pedagogica* può significare vuoi la scienza, vuoi l'arte educativa, essendo esso un aggettivo, che accenna ai sostantivi *scienza ed arte* sottintesi.

mezzi che le occorrono, gli uffici a cui è tenuta, i caratteri di cui va rivestita. Come arte la Pedagogia dirige l'educazione quale vien impartita nella famiglia e nella scuola. Gli orarii, la disciplina, gli insegnamenti proprii di ciascun istituto scolastico, la loro misura, le attinenze loro, i vincoli di continuità tra gli istituti primarii, i secondarii ed i superiori; tutto insomma che effettivamente riguarda l'organismo degli studi e la coltura del carattere nella famiglia e nella scuola, è oggetto proprio della medesima. E siccome alla scuola occorrono educatori e maestri, e questi non nascono tali, ma si formano mercè dell'arte educativa, quindi è ufficio altresì della Pedagogia pratica, propriamente detta didascalica, dettare le norme secondo le quali vuol essere amministrato l'insegnamento, e modellare gli istitutori secondo il concetto tipico del maestro e dello educatore.

Da questo elevato ed amplissimo còmpito della Pedagogia pratica si fanno manifeste le intime attinenze sue con tutte le facoltà componenti il corpo universitario. Organatrice universale degli studi, essa abbraccia nel suo dominio tutti i problemi, che riguardano sia l'intimo organismo del concetto universitario, sia il suo esteriore sviluppamento. Essa è chiamata a pronunciare il giudizio suo intorno al numero delle facoltà universitarie, alle loro vicendevoli attinenze ed all'interiore organamento, alle discipline costitutive di ciascuna, alla misura propria di essa ed allo spirito, da cui vanno informate. Ogni problema universitario è un problema pedagogico. La facoltà di filosofia e lettere poi si attiene più di ogni altra alla Pedagogia, assumendo da essa il suo distintivo carattere di scuola ordinata a formare gli istitutori dei ginnasii, dei licei e delle scuole normali (1).

Sebbene la Pedagogia accoppii in sè il duplice carattere di scienza e di arte, non ismarrisce perciò l'unità interiore del suo essere;

(1) Vedi il mio opuscolo *La Pedagogia ed il Regolamento Coppino.*

che anzi reca a maggior compitezza il suo organismo; poichè è verità dettata dalla ragione e confermata dall'esperienza questa, che la teorica illumina e regge la pratica nel suo moltiforme processo, e la pratica manifesta la fecondità e la veracità della teorica. La qual verità, siccome si estende a tutte le discipline in universale, che hanno natura di scienza e di arte ad un tempo, quali la politica, l'economica, l'etica, la giuridica e va discorrendo, così vale altresì per la Pedagogica. Sempre l'idea ed il fatto, il pensiero e l'azione, la speculazione e la pratica si assorellano per naturale richiamo, e come nessuna teoria può reggersi a lungo, quando sia smentita dalla realtà effettiva, così nessun operare può toccare la meta se procede a tentoni senza la luce riflessa del pensiero.

La Pedagogia e le scuole pedagogiche.

Avere ben fermo in mente il giusto rapporto, che esiste tra la Pedagogia e le scuole pedagogiche importa non poco ai giovani studiosi a fine di scansare ogni equivoco a questo riguardo, ed importa segnatamente ai giorni nostri, in cui alcuni seguaci del materialismo e del positivismo sentenziano che la scuola, a cui appartengono, è essa stessa la scienza, e presentando le loro asserzioni ed ipotesi come verità inconcusse, parlano in nome della scienza senza più. Appena occorre avvertire, che qui siamo nel campo della pura speculazione, epperò il vocabolo *scuola* non significa tale o tal altro istituto educativo, e neanco un peculiar metodo d'insegnamento, bensì una particolare teoria speculativa. Il vocabolo *Scuola*, quale qui va inteso, importa un maestro, che insegna una sua teoria scientifica, e discepoli che ne seguono gli insegnamenti. A ragion d'esempio è notissima in filosofia la scuola aristotelica, così denominata da Aristotele che costrusse un sistema filosofico originale ed ebbe seguaci. Ora poniamo che un

pensatore meditando intorno l'educazione umana giunga a costruire una nuova teoria pedagogica sua propria; se egli incontra seguaci che la professino di comune accordo ne' suoi punti sostanziali, abbiamo una scuola pedagogica. Ho detto *se incontra seguaci*; poichè se la sua teoria se ne rimanesse solitaria entro i volumi che la contengono, ei non farebbe scuola nel senso rigoroso della parola. Però questo vocabolo può adoperarsi in un senso meno rigoroso, ma pur vero, a significare una teorìa particolare pedagogica concordemente seguìta da parecchi cultori di questa disciplina, quandanche essa non debba la sua origine alla mente singolare di un pensatore. Quindi mentre nel primo caso essa assume il suo nome dal maestro che l'ha fondata, nel secondo caso viene denominata dal carattere e dalla natura propria dei principii, su cui si fonda, o dal fine peculiare, a cui intende; ed allora abbiamo ad es. la scuola pedagogica materialistica, la positivistica, la politica e va discorrendo.

Fermato così il significato del vocabolo, non riesce malagevole il raffrontare fra di loro la Pedagogia e le scuole pedagogiche e rilevarne il rapporto. La Pedagogia è la scienza dell'educazione umana; le scuole pedagogiche sono ciascuna *un* sistema, *una* dottrina, *una* teoria particolare intorno la medesima. Da queste due definizioni emergono di per sè i punti di discrepanza tra i due termini.

La Pedagogia avendo natura e forma di scienza, è essenzialmente vera, siccome quella, che si elementa di teoremi, ossia di verità dimostrate, e quindi inconcusse e fatte superiori alla critica, mentre le scuole possono essere vere od erronee, e quindi soggette alla discussione, avviluppate fra le dubbiezze, perchè esse sono ciascuna una particolar maniera di considerare e risolvere il problema educativo propria di *alcune* menti. Secondamente la scienza pedagogica è una sola, armonica e concorde in tutte le sue parti, essendochè la verità è una sola su ciascun punto, nè mai può contraddire a se stessa. Come in geometria la linea retta è una sola, così nella scienza

pedagogica la verità sopra il medesimo punto di educazione non può non essere una sola. Così a ragion d'esempio se tu tieni per vero, che la coltura morale deve informare l'educazione umana tutta quanta, ti è giuocoforza riconoscere erronee tutte le altre contrarie sentenze. Per contro le scuole pedagogiche sono molteplici e varie, epperò possono entrare in conflitto fra di loro, come lo mostra ad evidenza l'inconciliabile antagonismo tra la materialistica e la idealistica. Infine la pedagogia è improntata del carattere dell'universalità, vuoi perchè i suoi teoremi valgono per tutti i tempi, per tutti i luoghi, per tutte le menti, vuoi perchè essa abbraccia e contempla l'educazione umana tutta quanta e quale è nella sua natura. Le scuole pedagogiche sono particolari, sia perchè i loro pronunciati sono particolari vedute soggettive di una o poche menti individue, e sia perchè possono riguardare questa o quell'altra parte soltanto dell'educazione universa.

Accanto però a questi notevoli punti di discrepanza altri ve ne sono di convenienza e di accordo. E primamente potendo una scuola pedagogica aver fondamento in verità, sotto questo riguardo essa conviene colla scienza pedagogica ne' suoi punti sostanziali, se non negli accessorii. In secondo luogo le scuole pedagogiche concordano coll'intendimento finale della Pedagogia, quando vengano riguardate siccome tentativi per giungere a verità ancora ignote, o ad una più ampia e più lucida comprensione di quelle già scoperte: al che si perviene o discutendo la parte ancora problematica di questa disciplina, o chiarendo la fecondità di alcuni pronunciati e convenientemente lumeggiandoli, o rintracciando nuove attinenze tra i teoremi dimostrati ed informando così ad una più intima e rigorosa unità l'organismo della scienza stessa.

Il richiamare ad ordinata e compiuta rassegna le molteplici scuole pedagogiche non è qui luogo da ciò: cade tuttavia in acconcio il toccare delle principali, che a' tempi nostri si contendono il campo. Di esse alcune prendono corso e forma da una certa tendenza degli studi antropologici, e tali sono la scuola materialistica e la

positivistica; altre invece attingono la loro origine e ragione dall'ambiente sociale, e sono la politica e la nazionale.

La scuola materialistica fonda l'educazione sul concetto dell'uomo, che nasce, cresce, vive e compie quaggiù tutto il corso della sua esistenza, che ha comuni con qualunque altro essere del mondo sensibile esteriore le sorti della sua vita e della sua morte, che è governato da quelle medesime ed esclusive leggi, alle quali soggiace tutta quanta la natura fisica esteriore. L'arte educativa vuol essere quindi tutta quanta rivolta a svolgere nel fanciullo il corporeo organismo oggi vivente, dimani disfatto da morte, giacchè non sussiste un'anima razionale sovrastante al corpo ed ordinata ad una vita oltremondana, la quale abbia diritto ad una coltura speciale sua propria.

Colla scuola materialistica ha molti punti di contatto la positivistica, siccome quella che non riconosce una distinzione ricisa e netta tra i due grandi ordini di fenomeni, in cui si svolge la vita umana, i fisiologici ed i mentali. Essa ripone la fonte della vita mentale nell'esperienza sensibile, ossia nella facoltà di ricevere le impressioni del mondo esterno per via de' sensi, assimilarsele ed operare a tenore di esse; spiega la genesi delle potenze mediante un trasformarsi delle inferiori nelle superiori, del senso fisico in ragione, dell'istinto animale in volontà; riguarda il fanciullo quale un mero organismo, che ha ereditato dagli avi un cumulo di successive esperienze ed è dominato in modo ineluttabile dall'ambiente in cui si svolge, sicchè ei non possiede la libertà del suo operare, non è un soggetto reale, un vero essere sostanziale, che abbia sentimenti, pensieri e voleri suoi, ma un mero fenomeno od una fatale successione di fenomeni. Su questi principii si fonda la dottrina pedagogica della scuola positivistica, la quale viene a raccogliersi nelle seguenti proposizioni. L'educazione deve conformarsi a quelle medesime leggi fisiologiche, le quali governano l'organismo ereditario del fanciullo, e l'ambiente esteriore, in cui vive. L'educazione fisica sovrasta a tutte le altre parti dell'umana educazione

ed imprime a tutte quante il supremo indirizzo. L'educazione intellettuale va governata a tenore delle leggi fisiologiche, secondo le quali le potenze animali percettive si trasformano in razionali, e deve mirare all'acquisto delle cognizioni utili al buon essere fisico e sociale. L'educazione morale non ha per oggetto la coltura della libera volontà, la quale punto non esiste, bensì deve intendere alle conseguenze utili o dannose, che discendono ineluttabili dall'operare del fanciullo. L'educazione estetica è mero ornamento, che non fa parte integrale della coltura umana.

La scuola pedagogica politica muove dal concetto, che l'uomo è esclusivamente ed essenzialmente cittadino, ossia che deve la sua esistenza, i suoi diritti, la sua stessa natura d'uomo allo Stato, a cui appartiene, e che per conseguente deve vivere per lo Stato, consacrare in servizio di esso tutto se stesso, dentro la sua orbita circoscrivere tutta quanta la propria esistenza senza darsi pensiero di una vita oltremondana. La conseguenza vien di per sè: il fanciullo va educato non come persona fornita di libertà e di diritti naturali suoi proprii, bensì come mezzo in servizio dello Stato: tale era l'educazione presso gli Spartani, tale la teoria pedagogica di Platone e di Aristotele, ne' cui volumi la pedagogia sta incorporata colla scienza politica.

Colla scuola pedagogica politica non va confusa la nazionale, come il concetto di Stato non va confuso con quello di nazione, essendochè può darsi nazione, che non formi Stato da sè, e può darsi Stato, che non costituisca un organismo nazionale. Sembra in sulle prime, che una scuola pedagogica nazionale non abbia ragione di essere, ed involga una contraddizione intrinseca, essendochè la verità speculativa, avendo carattere universale, non è segnata dai gradi del meridiano terrestre, nè riconosce frontiere nazionali. Senza dubbio la contraddizione sarebbe inevitabile, se i pedagogisti di una nazione pretendessero che la verità fosse loro proprietà esclusiva, rifiutandone agli altri il possesso, ma quando venga chiarito il punto della controversia, si farà mani-

festo, che una scuola pedagogica può accoppiare insieme in armonia il carattere universale proprio della verità speculativa col carattere particolare proprio di una nazione. Infatti, in quella guisa che ciascuno di noi è una persona individua singolare, e tuttavia possiede l'essenza universale della natura umana, che è la stessa in tutti, epperò va educato e come uomo e come individuo, così una nazione, mentre ha uno stampo particolare che la individua, appartiene anch'essa al genere umano, e quindi importa una coltura speciale sua propria, accoppiata alla coltura generale dell'umanità. Tant'è che l'educazione nazionale è un fatto indiscutibile, come l'educazione individuale di ciascuna persona.

Ora poniamo una scuola pedagogica, la quale nella sua teoria speculativa riconosca quelle verità universalissime e supreme, che riguardano l'educazione generale dell'umanità, e le riscontri ad un tempo nell'educazione particolare propria della nazione; quella scuola avrà logica ragione di essere, e nonchè involgere contraddizione, avrà suo fondamento in verità. Adunque scuola pedagogica nazionale quella è, che sorta presso un popolo pervenuto ad un certo grado di civiltà è rappresentata dagli scrittori pedagogici di una nazione concordi nei punti sostanziali della loro dottrina.

Nell'Italia contemporanea stanno l'una contro l'altra due scuole pedagogiche di principii affatto opposti, la scuola nuova straniera, che si denomina dal positivismo, e la scuola tradizionale appellata italiana o nazionale, rappresentata (per nominare soltanto i principali tra i moderni) da L. A. Parravicini, dal Rosmini, dall'Aporti, da G. Capponi, dal Tommaseo, dal Lambruschini, dal Rayneri, dalla Ferrucci, dalla Colombini (1). Qui non intendo di pormi arbitro e giudice in mezzo alle due scuole rivali, bensì di chiarire soltanto

---

(1) Vedi *La Scuola pedagogica nazionale* di Antonino Parato.

e correggere il giudizio erroneo od infedele, che intorno alla nostra scuola pedagogica nazionale pronunciarono certi suoi avversarii. Carattere peculiare ed informatore di questa scuola (sentenziano cotestoro) è lo spiritualismo cristiano: animata da questo principio, essa riconosce una vita futura oltremondana, alla quale sacrifica la vita terrena presente; riconosce nell'uomo uno spirito, a cui sacrifica il corpo; riconosce Cristo per tipo dell'educazione umana, e proclama la necessità dell'insegnamento religioso, convertendo la scuola in tempio, e, peggio, in sacristia: è insomma la scuola del clericalismo, un regresso al rancido medio evo, in cui la libertà di coscienza veniva sacrificata sull'altare della fede, ed il corpo riguardato come nemico mortale dello spirito, epperò avvilito, spregiato, combattuto, macerato a morte. Discutiamo questi capi d'accusa veramente gravi.

Lo spiritualismo non è una nota propria della nostra scuola nazionale, ma è antico ed universale quanto la filosofia, la quale riconosceva con Socrate e Platone l'esistenza di uno spirito divino, provvido reggitore dell'universo, l'esistenza di uno spirito umano, distinto dal corpo, l'esistenza di una vita oltremondana, successiva alla presente. Ma lo spiritualismo non sostiene punto (come falsamente s'immaginano gli avversarii suoi) che lo spirito abbia a sussistere esso solo sulle rovine del mondo materiale, e la vita terrena annientata insieme col corpo; bensì vuole ogni cosa al suo posto secondo il suo proprio prezzo e valore, epperò lo spirito umano subordinato al divino, la vita presente ordinata alla futura. La Necker di Saussure non appartiene alla scuola pedagogica italiana ma alla scuola svizzera protestante; eppure lasciò scritte queste parole: « L'educazione deve rispondere ad una doppia destinazione, preparare il fanciullo per due esistenze successive. Evvi in lui uno spirito immortale, che non fa che attraversare questo mondo, ed evvi una debole creatura, che ci viene per soffrire e morire. La nostra natura è in rapporto con queste due vocazioni. L'anima ha facoltà relative alla sua dimora qui in terra, ed altre ne ha, che portano

al di là le loro vedute e speranze: le une e le altre vanno dall'educazione disvolte » (1).

Quanto all'intrinseco valore del corpo, nessuno dei pedagogisti italiani si è sognato mai di volerlo sacrificato in olocausto allo spirito, tutti in coro lo riguardano qual condizione assoluta dell'umano perfezionamento; tutti proclamano la necessità dell'educazione fisica, l'importanza della ginnastica e dell'igiene. Che poi l'educazione umana voglia essere informata dallo spirito di Cristo, che la scuola abbia ad essere avvivata da un ambiente religioso e cristiano, non è la scuola pedagogica italiana essa sola, che solennemente lo proclama, bensì pressochè tutti i pedagogisti stranieri, fra cui il Pestalozzi ed il Fröbel, tanto esaltati dai nostri avversarii. Il Pestalozzi, che non era cattolico, nella sua ultima opera *Il Canto del Cigno* riguarda la grazia divina soprannaturale siccome assolutamente necessaria ad una vera e compiuta coltura, siccome la fonte e l'anima della vita umana, tantochè senza di essa tutta la nostra educazione crolla sotto il peso della sua debolezza. Per altra parte il Cristianesimo è tal fatto luminoso ed universale, che informa di sè la società moderna tutta quanta, epperò non si sa capire come mai i positivisti si argomentino di disconoscerlo, essi che sui fatti fondamentano la scienza e la vita. Si provino a sostituire alcunchè di buono o di meglio all'opera di Cristo, e allora muteremo linguaggio. I nostri positivisti sentenziano liberticida la scuola nazionale italiana per ciò, che proclamando essa la necessità dell'insegnamento religioso, calpesta il gran principio, su cui si regge la civiltà moderna, cioè la libertà di pensiero e di coscienza. Lascio qui da banda la libertà di pensiero, la quale veggano essi come possano conciliare colla loro negazione della libertà di volere; e la discorro di tal modo. La libertà di coscienza, come qualsiasi altra forma di libertà, non si svolge nel vuoto, ma reclama una

---

(1) *L'education progressive*, édit. Bruxelles, T. 1, pag. 48.

conveniente realtà effettiva, a cui si rivolga. Ora bandite dalla scuola ogni guisa di ammaestramento religioso, e voi avrete con ciò bandita la libertà, essendochè torna ad un'amara derisione il dire: la vostra coscienza è libera di scegliere tra le differenti specie d'istruzione religiosa quella qualunquesiasi, che le aggrada, mentre si vogliono proscritte dalla scuola tutte quante. Così i nostri avversarii mentre hanno sembianza di vindici della libertà, in realtà la soppiantano e disconoscono la religiosità dell'alunno. Ma una ancor più grave ingiuria arrecano alla libertà di coscienza de' genitori, i quali, custodi e vindici naturali della religiosità de' loro figli, hanno diritto di esigere, che la scuola non la rinneghi, ma la rispetti favoreggiandone lo sviluppo. Violentare la coscienza di un alunno forzandolo a seguire un insegnamento religioso contrario alle credenze della famiglia, a cui appartiene, questa è vera offesa della libertà, cui nessun uomo di retto discernimento può approvare in cuor suo. Istruire ciascun fanciullo nella religione de' padri suoi, conforme l'intendimento de' suoi genitori, ecco la vera, la giusta libertà di coscienza. Il Tommaseo scrisse con grande verità: *La scuola se non è tempio è tana;* ma non pretese che il tempio abbia ad essere per tutti il medesimo.

Le difficoltà della Pedagogia.

Molte e gravi sono le difficoltà, che si oppongono alla costruzione scientifica della Pedagogia, ed al suo progressivo esplicamento, le une estrinseche, intrinseche le altre.

Le difficoltà estrinseche provengono dal governo, dal principio di nazionalità falsato, dalla società ossia dal secolo, in cui si vive; epperò possono essere d'indole politica, etnografica, sociale.

La pedagogia, non altrimenti che ogni scienza qualsiasi, cresce e rinvigorisce e matura all'alito della libertà; e dico libertà, non licenza, la quale vuoi nell'ordine del pensiero, vuoi nel giro della

vita e del costume non edifica, ma demolisce, non isvolge, ma dissolve i germi latenti del progresso. Ogni attentato, che il governo commetta contro la libertà scientifica, incaglia il processo evolutivo della pedagogia. Il che può avvenire vuoi sotto un reggimento politico assoluto, vuoi sotto un reggimento più o meno popolare, però in due modi diversi giusta la diversità di queste due forme di governo. Poniamo il caso di un reggimento politico assoluto. Il supremo imperante, che governa a sua posta tutto un popolo, e ne domina i sentimenti ed i voleri, mal può consentire, che la scienza pedagogica si svolga libera di sè tanto da diffondere nel seno delle moltitudini principii ed idee, che valgano a scrollare i cardini della sua autorità irresponsabile e suprema, quand'anche le mutate condizioni del popolo consiglino un novello ordinamento politico e sociale. Poniamo in secondo luogo uno Stato retto a forma politica liberale. Anche qui la scienza educativa può patire oppressura ed incaglio, tuttavolta che il Governo si arroghi esso solo il supremo ed assoluto diritto di reggere la scuola e la scienza. Vorrebbe la logica, che accanto alla libera stampa sorgesse la libera scuola; ma parla in contrario il fatto di non pochi Stati moderni, i quali, sebbene ordinati a reggimento politico più o meno democratico, ogni guisa di libertà pedagogica o ricisamente diniegano, o sinistramente osteggiano. Dove l'educazione e la scienza sua, anzichè essere informate dalla feconda attività del pensiero speculativo e muoversi libere nella propria orbita, assumono dal potere governativo la loro esclusiva impronta ed il loro monotono indirizzo, vano è lo sperare migliorie e progresso nell'ordine educativo.

Altre difficoltà scaturiscono da quella, che il Vico chiama *boria delle nazioni*. Il sentimento di nazionalità, fonte di preziosi beni civili, acceca e travia, se trasmodi in egoismo etnografico. Qual nazione invaghisca superbamente di sè, sdegna di spingere lo sguardo oltre la propria cerchia e pigliare contezza degli ordinamenti scolastici e de' sistemi pedagogici, che si riscontrano presso

le altre nazioni, e mostrasi restia a cernere il buono ed il meglio conformandolo al proprio stampo. Quando poi si voglia abbracciare con isguardo comprensivo l'educazione quale si mostra nei sistemi pedagogici di tutte le genti dalle più antiche sino a noi, ci troviamo di fronte a tanta difformità di ordinamenti scolastici, a tale contrasto di teoriche educative, che torna arduo assai il sollevarsi all'ideale tipico dell'educazione umana, e nell'unità suprema di esso contemperare la varietà spiccata dei caratteri nazionali.

Ogni società si muove in una cerchia sua propria, dove insieme colle rette tradizioni della comune sapienza e le fondamentali credenze dell'umanità stanno frammischiati i pregiudizi del loco e le storte opinioni del tempo. Occorre perciò al pedagogista non poca energia di pensiero per dominare l'ambiente sociale, in cui vive, e riconoscere il momento storico della educazione contemporanea, non però costringere in esso l'ideale pedagogico dell'umanità. Malagevole cosa è, ma pur necessaria, saper sincerare il vero dal fallace spirito del tempo, e tenere ben fermo e lucido in mente il giusto concetto dell'educazione in mezzo alle scosse ed ai perturbamenti sociali, che possono oscurarlo o forviarlo.

Più gravi ancora appariscono le difficoltà interne, le quali originando dall'intima natura della pedagogia, che è scienza ed arte ad un tempo, si bipartiscono in due ordini corrispondenti.

La scienza pedagogica trovasi collocata nel novero di quelle svariatissime discipline antropologiche, le quali contemplano l'essere umano sotto i suoi moltiformi aspetti, e di tutte quante abbisogna per comporre in forma razionale il suo interiore organismo e crescerlo a maturità e perfezione. Donde consegue, che tutte le perplessità, le dubbiezze e le antinomie, in cui quelle scienze si trovano implicate, gravitano del paro sopra la nostra (1). Queste

(1) Vedi esposte le antinomie del concetto pedagogico nella nostra monografia *Della pedagogia in Italia*, pag. 47 e seg.

antinomie del concetto pedagogico parvero ad alcuni così profonde, anzi inconciliabili, che vennero condotti a sentenziare, non potere la pedagogia assumere carattere ed abito fermo di scienza mai.

Sentenza a dir vero insussistente e vana, poichè o tornerebbe necessario diniegare indole e natura di scienza all'antropologia, o concedere indole scientifica altresì alla pedagogia. per ciò appunto che questa deriva da quella la possibilità del proprio essere. Se gli è vero che la natura costitutiva dell'uomo, avuto riguardo all'immutabilità ed universalità della sua essenza, può essere oggetto di scienza ferma e rigorosa, non è men vero, che anche l'educazione dell'uomo può essere oggetto di riflessione speculativa e capace di scientifica trattazione.

Che se la pedagogia discenda dalle regioni della scienza e della speculazione nel campo dell'arte e delle pratiche applicazioni, incontra difficoltà non meno gravi, sebbene di altra natura. Poichè allora non ha più di fronte a sè l'educazione dell'uomo contemplato nella ferma ed immobile universalità della sua essenza generica ed astratta, bensì ha per ufficio speciale di coltivare l'uomo concreto e vivente nella varietà pressochè infinita delle individualità umane, delle genti, delle nazioni, quali appariscono in tempi e luoghi diversi. Le contingenze svariatissime e pressochè incalcolabili, in mezzo alle quali cresce e si svolge l'educando, esercitano sopra di lui buone o ree influenze, le quali vogliono essere convenientemente studiate ed apprezzate, e che consigliano allo educatore eccezioni non poche a que' principii speculativi, che la scienza gli apprese. Pur tuttavia anche queste difficoltà non rendono nè impossibile, nè vana l'arte pedagogica; chè anzi ne mostrano la necessità indeclinabile, essendochè anche quelle influenze straniere vanno giudicate con sapiente criterio e quelle eccezioni governate da principii razionali. Altramente farebbe mestieri abbandonarci a quel cieco empirismo, che è negazione assoluta di ogni sistema pedagogico, di ogni arte educativa.

Le difficoltà estrinseche ed intrinseche, fin qui accennate, pos-

sono del sicuro rallentare il moto progressivo della scienza pedagogica, ma non sono tali da distruggerne l'esistenza od arrestarne ogni sviluppo.

Attinenze della Pedagogia coll'Antropologia e colle scienze affini.

L'Antropologia e la Pedagogia hanno fra di loro una corrispondenza cotanto intima ed armonica, che l'una mette capo all'altra, e dove l'una finisce, là comincia subito l'altra, sicchè non evvi un salto od un distacco, bensì una continuità ed un vincolo indissolubile. Chi ha lungamente e profondamente meditato intorno all'uomo e ne possiede una conoscenza estesa e verace, sentesi naturalmente portato a meditare intorno la sua educazione, e saprà abbracciarla tutta quanta con uno sguardo comprensivo e sicuro; per contro chi si mostra pressochè digiuno degli studi antropologici o li avrà superficialmente sfiorati travisando o mutilando la natura dell'uomo, costui non giungerà mai a sentire la gravità dei problemi pedagogici, ad intenderne il giusto significato, a risolverli secondo verità, errerà sempre alla ventura come fa l'empirista senza un concetto supremo ordinatore e non vedrà mai chiaro in nessuna questione anche la meno importante, portando dappertutto il disordine e la confusione delle idee.

La Pedagogia è la scienza, che ha per oggetto l'educazione umana. Essa ha quindi un carattere suo proprio, che la distingue da ogni altra scienza, perchè contempla un oggetto tutto suo, che non è studiato da verun'altra; tuttavia non si regge per virtù sua propria indipendentemente da qualunque altra disciplina, bensì lavora ed edifica sopra un fondamento, che le viene somministrato da una scienza superiore, in quella guisa che un fiore del campo mostra caratteri distintivi proprii della sua specie e tuttavia deve al terreno, entro cui si abbarbica, gli umori nutritivi della sua vita. Questa scienza superiore, che porge alla Pedagogia il suo

fondamento scientifico, è l'Antropologia: senza di questa, lo studio dell'umana educazione non sarebbe scienza nel senso rigoroso della parola, ma un tessuto di proposizioni prese alla ventura, di asserzioni gratuite, di cognizioni confuse, incerte e sconnesse. La Pedagogia è scienza perchè posa sui principii scientifici dell'Antropologia siccome suo natural fondamento. E veramente dalla conoscenza esatta e profonda delle umane potenze essa deriva le norme, secondo le quali devono queste essere coltivate, come dal giusto concetto della nostra destinazione argomenta il vero e fermo indirizzo, che vuolsi dare all'umana educazione in mezzo alla varietà grandissima delle sue forme (1).

Nel campo vastissimo dell'Enciclopedia grandeggia maestoso l'albero della scienza antropologica, e da esso diramasi un ordine svariatissimo di discipline, le quali, distinte per indole e per ufficio, sono tuttavia concordi nell'intento di contemplare l'essere umano sotto l'uno o l'altro de' suoi moltiformi aspetti. Tali sono (a ricordare le più opportune al nostro scopo) l'etica e la teletica, la politica e la giuridica, le discipline storiche e sociali, l'eudemonologia, l'estetica, la medicina, la fisiologia (2) e l'igiene. Ora la Pedagogia attinge da tutti questi rami dell'Antropologia universale una virtù sempre nuova e si giova dei loro progressi, poichè quanto più si coltiva e fiorisce lo studio dell'uomo ne' suoi varii riguardi, tanto più avanza e si rinforza la scienza dell'educazione, essendochè questa s'immedesima in certo qual modo con tutto lo svi-

---

(1) Per siffatta ragione questi *Studi pedagogici* si mostrano in continua dipendenza logica dai nostri *Studi antropologici*, ai quali rimandiamo all'uopo il giovane lettore, reputando cosa disdicevole alla distinzione specifica delle due discipline l'incorporare, come adoperò il Rayneri, le nozioni psicologiche nella Pedagogia.

(2) La fisiologia, non è da dubitarne, conferisce anch'essa alla Pedagogia, ma è naturalmente impotente (come chiariremo ben tosto) a somministrarle il suo fondamento scientifico, non avendo ragione di usurpare il posto dell'Antropologia.

luppo dell'umanità. Ma alla sua volta la Pedagogia ricambia poi le scienze sue ausiliari de' ricevuti servigi, diffondendo viva e vera luce su molti problemi, che riguardano lo studio politico, giuridico, economico e sociale dell'umanità.

Il fondamento scientifico della pedagogia ed il fisiologismo.

La Pedagogia (abbiamo detto) è la scienza dell'educazione, ed ha il suo fondamento e la ragion sua in una scienza superiore, l'Antropologia, essendochè se non si possiede un insieme di cognizioni certe e vere intorno l'essere umano, non si riesce a stabilire alcunchè di certo e di vero intorno la sua educazione. Orbene corre oggidì su questo punto e tenta di prevalere un'opinione, che non dobbiamo lasciar passare inavvertita.

La Pedagogia (si va dicendo), la quale si volle finquì fondata sull'Antropologia e psicologia filosofica, non è scienza, perchè la psicologia, quale venne finora intesa da Platone e da Aristotele a' tempi nostri, essa stessa non è scienza. Perchè la Pedagogia abbia diritto e ragione di appellarsi scienza e possegga un carattere davvero scientifico, deve posare sulla nuova scienza dell'uomo trasformata dall'evoluzionismo. Ma è egli vero, che la Pedagogia ha il suo fondamento scientifico non già nella psicologia filosofica, bensì in quel, che io chiamo fisiologismo? È questa una questione di vita e di morte per la nostra disciplina, è un punto di suprema importanza, siccome quello, intorno al quale va a raccogliersi tutta la lotta, che oggidì si dibatte vivissima tra la Pedagogia tradizionale fondata sullo spiritualismo metafisico, e la Pedagogia inaugurata dall'evoluzionismo contemporaneo. A prevenire ogni equivoco e provvedere alla necessaria chiarezza, a facilitare l'intelligenza della questione e prepararne lo scioglimento occorre dichiarare anzi tutto i concetti fondamentali, onde si elementa il proposto problema, quali sono quelli di *scienza*, *psicologia*, *fisiologia*, *fisiologismo*.

Ogni scienza è un insieme ordinato di cognizioni intorno ad un oggetto; ma non tutte guise di cognizioni ne fanno parte essenziale. Sonvi cognizioni erronee, e queste vanno di necessità escluse dal sapere scientifico. Havvi delle proposizioni controverse, quale ad esempio questa, che la parte centrale del nostro globo sia incandescente; ed esse non appartengono alla scienza. Altre guise di proposizioni si danno, nè apertamente erronee, nè ricisamente controverse, ma più o meno probabili e seguite da buona parte dei cultori di una disciplina, quale sarebbe l'ipotesi dell'ondulazione abbracciata da molti fisici per ispiegare la natura della luce e del calore: ma cognizioni siffatte, se potranno diventare scientifiche, quando vengano accertate e poste fuori di ogni dubbio, ancora sono destituite di questo carattere, finchè rimangono nel campo della probabilità. Infine abbiamo proposizioni, che da una rigorosa dimostrazione hanno ricevuto il suggello indelebile della verità e della certezza sicchè la ragione è costretta ad ammetterle, rigettando siccome assurdo il loro opposto, come ad esempio qualunque teorema di geometria o di fisica; e di queste sole si compone essenzialmente la scienza. Essa adunque va concepita per un sistema di teoremi, ossia di cognizioni avverate ed accertate mercè la dimostrazione; e questo concetto va tenuto presente al pensiero nel discutere la questione. Ogni ramo dell'umano sapere presenta punti ancora incerti ed oscuri, problemi che pendono insoluti, parti ancora controverse, disputabili, soggette alla critica, proposizioni più o meno probabili, che formano le opinioni particolari dei dotti: tutto questo non è verità scientifica, non entra nell'organismo della scienza.

Veniamo al concetto di Antropologia e di psicologia, come scienza filosofica, quale venne sinquì universalmente intesa. L'Antropologia riconosce l'uomo qual essere specificamente distinto da tutti gli altri esseri della natura, eppure congiunto da intimo legame coll'universo, che lo circonda: distingue nell'uomo un organismo corporeo ed un'anima razionale, sostanzialmente distinti, ma aventi fra di loro intime corrispondenze, e quindi distingue e studia in

lui due ordini di potenze, le une animali od inferiori, le altre spirituali o superiori, tali però che queste non sono una trasformazione esplicativa di quelle, ma hanno natura loro propria specificamente diversa. La psicologia poi, parte dell'Antropologia, studia di proposito nell'uomo l'anima razionale senza punto disconoscere il suo legame col corpo, e discorrendo le sue potenze spirituali dimostra, che la materia non ha virtù di pensare e di liberamente volere, e quindi che l'anima umana è una sostanza semplice, immateriale, immortale. La psicologia trova poi una riconferma de'suoi pronunciati nel senso comune dell'umanità, la quale di universale e costante accordo ha riconosciuto la dignità dell'uomo distinguendolo dal bruto col titolo di persona, ed ha professata l'immortalità degli spiriti. Tale è il concetto della psicologia filosofica.

Viene il concetto della fisiologia. Essa è la scienza, che studia la vita quale si mostra nell'organismo sia vegetale, sia animale. Quindi tutto il suo cómpito è rivolto a spiegare, come l'organismo vivente origini, si componga e si svolga, in che si distinguano i molteplici organi particolari e come si connettano insieme formando sistemi, quali siano le funzioni vitali corrispondenti, e da quali leggi siano governate, e come vadano tutte quante a raccogliersi nella sensitività animale, siccome in loro centro comune e supremo. La fisiologia adunque studia anche nell'uomo l'organismo corporeo, e non estende le sue indagini sino all'anima razionale, ma non ne disconosce punto l'esistenza come la psicologia studia nell'uomo l'anima razionale e non rivolge le sue ricerche all'organismo corporeo, ma non rinega le attinenze di questo con quella, e di tal modo la fisiologia e la psicologia sono due discipline distinte, ma concordi ed amiche, essendochè i teoremi dell'una non urtano per niente con quelli dell'altra (1).

---

(1) In conferma del che giova ricordare il nostro illustre fisiologo Salvatore Tommasi, che nelle sue *Istituzioni di fisiologia* riconosce « l'influenza, che esercita

Che cosa è il fisiologismo? Esso non è nè la fisiologia, nè la psicologia, ma la confusione dell'una coll'altra, o a dir meglio è la fisiologia trasnaturata, costrutta sulle ruine della psicologia, una dottrina che intende di spiegare tutto l'uomo colle scienze naturali e segnatamente colla fisiologia. Riguardando ben bene addentro nel concetto del fisiologismo, veggo che esso può venire tutto quanto compreso nelle proposizioni seguenti:

Tutti gli esseri della natura sono governati dalla legge di evoluzione, per cui si trasformano gli inferiori nei superiori, e differiscono di grado o di forma soltanto, ma in fondo posseggono una comune essenza.

Gli umani individui non costituiscono una specie di esseri superiore e distinta da quelli della natura esteriore, ma l'uomo ha comune col mondo animale l'origine, la natura, il fine, e soggiace alle medesime leggi. Nell'uomo non esiste un'anima razionale distinta e superiore all'organismo corporeo: tutta la sua vita, anche mentale, si fonda sulla sensitività animale, e le sue potenze inferiori si trasformano nelle potenze superiori o razionali, ma conservano pur sempre la loro natura animale, epperò si spengono collo scomporsi dell'organismo.

Il cervello ed il sistema nervoso sono il principio ed il fonda-

---

non solo il cervello, ma tutto l'organismo sul grado di attività e sull'estensione de' fenomeni intellettuali (non però sulla loro intima natura) », eppure chiama « stupidissima la credenza de' materialisti del secolo trascorso, che l'intelligenza fosse un'emanazione del cervello, ossia una funzione dell'organismo » (vol. 2, pag. 672). Ed a pag. 316, 317 scrive: « L'uomo è essenzialmente distinto dall'animale..... Esso non vive solamente delle sue sensazioni, come l'animale, ma la sua intellettività riposa in una sfera sublime, nella quale concepisce l'idea del vero, del giusto e del bene, che sono base alla scienza, al diritto universale, alla morale ed alla religione. Per le quali cose l'uomo non può dirsi il più perfetto degli animali, siccome l'animale non deve credersi un uomo degradato, imperocchè tra quello e questo corre un divario sostanziale, pel quale non si potrà stabilire giammai un trapasso od un anello di congiungimento ».

mento dell'attività mentale, e lo sviluppo delle facoltà razionali talmente s'immedesima e si fonde collo svolgimento fisiologico del cervello, che le leggi regolatrici del pensiero e della volontà vanno tratte dalle leggi medesime, che governano lo svolgersi cerebrale e le funzioni organiche.

Per conseguente la Pedagogia ad essere una vera scienza deve fondarsi sull'evoluzione dell'organismo come base delle funzioni intellettuali e morali, ricavando le norme educative dalla conoscenza degli organi e delle loro funzioni.

A dir tutto in breve il fisiologismo viene a stringersi in questi tre punti: 1° rigettare la psicologia filosofica; 2° trasformare la fisiologia: 3° proclamare che questa trasformazione è scienza. Noi dobbiamo soffermarci di proposito intorno al terzo di questi punti e sottometterlo ad una critica disamina, perchè se da questa ricerca apparirà, che il fisiologismo non possiede un vero carattere scientifico sarà giuocoforza conchiuderne, che la trasformazione della fisiologia è un errore, che la psicologia non va rigettata, che la Pedagogia non ha il suo fondamento scientifico nel fisiologismo.

Questo sistema si fa bello delle verità scientifiche dimostrate dalla fisiologia e se ne avvale come d'arma per combattere la psicologia; ma importa avvertire che le verità fisiologiche già esistevano assai prima che sorgesse il novello fisiologismo e continuano ad esistere indipendenti da esso, e che la psicologia senza punto rinnegare se medesima accetta tutti i teoremi, non uno eccettuato, dimostrati dalla fisiologia e ne fa suo pro. A ragion d'esempio l'intima corrispondenza tra la mente e l'organismo corporeo e la loro vicendevole influenza è una verità concordemente ammessa dalla psicologia e dalla fisiologia: indi l'antica notissima sentenza pedagogica: *Mens sana in corpore sano.* Riserviamo adunque alla fisiologia le verità, che ad essa sola appartengono, e poniamo mente alle proposizioni, che sono proprie del fisiologismo, a ciò, che esso ha di veramente suo e particolare.

Tutte le specie degli esseri naturali, e quindi anche l'uomo, non

si conservano immutabili e distinte, ma si trasformano le inferiori nelle superiori per via di una perpetua evoluzione. Questa proposizione, che è il fondamento di tutto il fisiologismo, è una vera ipotesi, e non un teorema dimostrato, manca affatto di carattere scientifico. Il resto viene da sè.

La sensitività animale costituisce l'intimo fondo e tutta la sostanza dell'essere umano: da essa sboccia e si esplica il pensiero, la volontà, tutta quanta la vita umana sotto tutte le sue forme anche più elevate. Questa proposizione è una gratuita ed erronea asserzione, non una verità dimostrata. Niuno mai è giunto, nè mai giungerà a dimostrare che la parte spirituale dell'uomo, cioè il sentimento ed il concetto del giusto, dell'onesto, del divino, la coscienza del dovere, la responsabilità dell'operare, il carattere morale, lo spirito di sacrifizio, la virtù del pensare e del libero volere siano della stessa natura della sensitività animale, mentre hanno caratteri affatto opposti e talora inconciliabili.

Le leggi direttive del pensiero e della volontà vanno tratte dalle leggi medesime, che governano lo svolgersi cerebrale e le funzioni organiche, perchè lo sviluppo delle facoltà razionali s'immedesima collo svolgimento fisiologico del cervello. Anche questa proposizione non solo non è dimostrata, nè dimostrabile, ma ricisamente erronea. Le leggi logiche che dirigono l'esercizio del pensiero, e le leggi morali che regolano l'operare della libera volontà, sono di ben altra natura da quelle che dirigono le funzioni animali dell'organismo corporeo, giacchè il vivere e l'operare da uomo non è un vivere ed operare da bruto.

Che poi lo svolgimento psicologico della mente si fondi sullo svolgimento fisiologico del cervello, si chiarisce erroneo a chiunque avverta, che il nostro organismo corporeo nell'anno ventesimo all'incirca della nostra età ha raggiunto il sommo del suo sviluppo, mentre lo spirito nostro è ancora lontanissimo dalla sua perfezione e prosegue nella via indefinita del suo progresso.

Certo è che nel corso progressivo della vita umana allo sviluppo

fisiologico dell'oganismo corrisponde una proporzionale esplicazione delle facoltà razionali (del che deve tenere gran conto l'educatore per mantenere la conveniente armonia tra la coltura della mente e quella del corpo); ma non è logico lo arguirne, che lo spirito si svolga a tenore di quelle medesime leggi, che governano lo svolgimento cerebrale e l'operare delle funzioni fisiologiche. Poichè se è vero, che l'organismo influisce sulle manifestazioni della mente, non è men vero, che anche questa esercita alla sua volta sopra di quello una potente attività tutta sua, e per conseguente lo svolgimento mentale non è formalmente determinato da quello fisiologico, bensì lo spirito possiede natura sua propria, epperciò è governato da leggi sue particolari, che non sono quelle dell'organismo (1).

Raccogliamo la conclusione, che logicamente fluisce da queste critiche considerazioni. Il fisiologismo, sceverato di ogni elemento non suo, ma proprio della fisiologia, non presenta pur una sola verità accertata, non un teorema rigorosamente dimostrato, ma è un tessuto di proposizioni parte erronee, parte ipotetiche e gratuite, parte controverse: esso non possiede carattere scientifico, non è scienza. Le scienze naturali e segnatamente la fisiologia umana offrono alla pedagogia verità rilevantissime, delle quali essa deve far tesoro nel discorrere l'educazione fisica in sè e nelle sue attinenze con quella dello spirito, ma non esse possono ammannirle il suo fondamento scientifico: la Pedagogia deve il suo carattere scientifico alla psicologia.

Il supremo principio pedagogico.

Ogni scienza ammette un supremo principio, in cui preesiste tutta quanta in germe: da esso sviluppa la moltiplicità de' suoi pronunciati, ad esso deve l'unità del suo organismo. La Pedagogia

---

(1) Vedi i nostri *Studi antropologici*, pag. 201-209.

si appunta anch'essa tutta quanta in un supremo principio; ma siccome non è tale scienza, che si regga da sè, perciò deriva il suo principio fondamentale da quella scienza superiore, che immediatamente la sovraneggia, cioè dall'Antropologia. Questa scienza ritrae in tutta la sua lucidità e compitezza il concetto dell'uomo, ed in questo concetto la Pedagogia, che versa appunto intorno l'educazione dell'uomo, rinviene quel supremo principio, che tutta in sè la contiene. Ora l'uomo, quale lo abbiamo contemplato nei nostri *Studi antropologici*, possiede un'essenza sua specifica riposta nella mente personale informante un organismo corporeo, vive sviluppando la sua essenza mediante l'esercizio delle sue potenze, e mostra l'individualità sua mercè del carattere. Da questo concetto antropologico ne pare si possa derivare il supremo principio pedagogico così formolato: Svolgere la personalità organica dell'uomo fanciullo addestrandolo al dominio delle proprie potenze mediante la formazione del carattere ordinata al possesso dello Spirito infinito.

Giova chiarire il senso di questa formola e mettere in sodo la veracità sua discorrendone gli elementi. Ed anzi tutto occorre stabilire le condizioni, cui deve adempiere il supremo principio pedagogico, perchè possa essere riconosciuto quale primo fondamento della scienza e dell'arte educativa. Il concetto pedagogico deve primamente nella formola di cui facciamo parola apparire compenetrato col concetto antropologico in guisa che si scorga in questo la sua ragione spiegativa, essendochè la Pedagogia deve fluire dall'Antropologia come rivo da fonte. In secondo luogo il concetto dell'educazione umana, in cui appunto preesiste tutta la scienza pedagogica come in suo fontale principio, ha da mostrarvisi non già frantumato o contorto, ma in tutta la naturale orditura del suo insieme; chè altramente mancherebbe al principio pedagogico il carattere di supremo, dovendo esso contenere nella sua comprensione la ragion prima di tutti i pronunciati della scienza educativa.

Ora a me sembra, che entrambe queste condizioni si avverino nella formola proposta. Ed infatti il concetto antropologico vi apparisce lucido e fermo in tutti e tre i suoi elementi, che riguardano dell'uomo l'essenza, la vita, il carattere. La personalità organica, in cui dimora l'essenza costitutiva dell'umanità, vi è significata in termini espliciti e formali, insieme colla vita, che è *svolgimento* di essa personalità effettuato per mezzo delle *potenze ed ordinato al possesso dello Spirito infinito*, siccome a suo scopo supremo. Dall'essenza si sviluppa la vita, che si concentra nell'individualità umana, ossia nel carattere, che è anch'esso esplicitamente enunciato nella formola. Il concetto antropologico adunque vi si mostra tutto per intiero, non però isolato, ma compenetrato col concetto pedagogico; ed anche questo vi sta espresso in tutta la naturale integrità sua, essendochè l'educazione presuppone siccome oggetto, intorno a cui si travaglia, l'essenza umana, che vive nell'individuo sotto forma di carattere, ed è tutta nello sviluppare e recare a compimento l'umanità uscita di mano alla creatrice natura.

Divisione della Pedagogia.

La Pedagogia è disciplina logicamente ed immediatamente subordinata all'Antropologia: in questa posa il suo fondamento primo, da questa assume forma e carattere scientifico, sul disegno di questa conduce punto per punto l'orditura di tutte le sue trame. La ragione è per sè manifesta: la conoscenza scientifica dell'educazione dell'uomo presuppone la conoscenza antropologica dell'uomo stesso. Ora l'Antropologia contempla l'uomo sotto tre supremi aspetti, che sono la sua essenza costitutiva, lo svolgimento di questa essenza, che è la vita, la sua individualità personale costituita dal carattere. A questa tripartizione dell'Antropologia corrisponde una triplice partizione della Pedagogia, alla quale si appartiene di stu-

diare l'educazione umana primamente nella sua essenza suprema ed universale, poi nelle forme e specie particolari del suo sviluppo, infine nel suo oggetto finale e terminativo, che è la formazione del carattere. Scendiamo ai particolari, che chiariscano vie meglio il concetto, ricordando i pronunciati fondamentali dell'Antropologia.

L'uomo, quale l'Antropologia lo contempla nella sua essenza, non è nè puro spirito, nè mera materia, bensì un soggetto personale, che congiunge in unità di essere un organismo corporeo con una mente od anima razionale, la quale mercè della sua virtù intellettiva ha coscienza di sè e conoscenza dell'universo, mercè dell'attività volontaria ha il dominio sul proprio operare. La legge morale, a cui egli s'innalza colla potenza della sua ragione, mentre da una parte gli impone doveri da adempiere, dall'altra gli conferisce diritti da esercitare e consacra la dignità della sua natura, la quale sempre va rispettata come persona fornita di una libera attività sua propria, non trattata mai quale mero strumento o cosa. A questo concetto antropologico dell'essenza umana la Pedagogia deve conformare l'essenza dell'educazione umana. Chi adempie il nobile ministero dell'educatore, è persona, ed è parimenti persona il fanciullo, che viene educato; per conseguente l'educazione (ecco qui la sua essenza) vuol essere sostanzialmente e sovranamente personale, cioè dire opera di intelligenza e di libertà, di mente e di cuore, accordo armonico dell'autorità dell'educatore col rispetto dovuto alla dignità dell'educando, un cooperare concorde di due persone manifestantesi nella coscienza di sè e nel dominio di sè e rivolto all'ideale della vita umana. Per conseguente ognun vede da sè non essere punto conforme all'essenza dell'educazione umana quella di chi col suo strafare gravitasse sulla libera attività dell'alunno tanto da opprimerlo e ridurlo ad un soggetto meramente passivo, ad un automa.

L'Antropologia ritrae la vita umana siccome uno sviluppo od esteriore manifestazione dell'essenza umana, nella quale essa ha la

sua intima radice, la misura della sua espansione, il centro della sua unità, e ne divisa le forme molteplici, quali sono la vita fisica e la mentale, la maschile e la femminile, la presente o temporanea e la futura od oltremondana, la infantile, la giovanile e la virile, fermando le attinenze tra queste differenti forme di vita; poi discorre i poteri della vita stessa, costruendo una teoria delle umane potenze riguardate nel loro aspetto generale, nelle loro specie particolari, nelle loro funzioni e nelle leggi, che le governano, nella natura propria di ciascuna, nella colleganza e nel sintesismo del loro operare. Da questa teoria antropologica della vita la Pedagogia svolge tutta la sua teoria delle molteplici specie e forme dell'educazione, le quali sono uno sviluppo dell'essenza dell'educazione stessa, come la vita è svolgimento dell'essenza. Essa è quindi spontaneamente portata a studiare l'educazione corporea e la spirituale, la maschile e la femminile, la infantile, la giovanile e la virile, ed in più larga misura l'educazione fisica, la intellettuale, la estetica, la morale e la religiosa, corrispondenti alle diverse potenze umane; nè qui si arresta, ma tenendo conto dei vincoli, che l'Antropologia ha rilevato, tra le diverse forme della vita umana, ne fa il conveniente riscontro nelle diverse forme dell'educazione umana, determinando in che convengano ed in che si distinguano l'educazione maschile e la femminile, la infantile, la giovanile e la virile, la corporea e la spirituale, la intellettuale, la morale e la religiosa e va discorrendo. Il positivismo, il quale altro non riconosce nell'uomo che un composto di potenze e di fenomeni scissi dal soggetto, a cui appartengono, viene logicamente condotto a stringere tutta quanta la scienza e l'arte educativa a questa mera teorica delle forme e specie dell'educazione, rigettando la prima e la terza parte della Pedagogia riguardanti l'una l'essenza dell'educazione fondata sull'essenza umana, l'altra la formazione del carattere rispondente alla sostanzialità personale dell'io individuo.

Contemplata l'essenza umana dapprima, poi la vita, che da essa si svolge, l'Antropologia discende a meditare il carattere, ossia

l'impronta dell'umano individuo, nel quale essa vita si raccoglie ad unità e si sostanzia, e ne discorre le diverse forme, quali sono il carattere congenito e lo acquisito, il politico, lo scientifico, l'artistico, il morale, il nazionale e va discorrendo. Su questa terza parte dell'Antropologia la scienza pedagogica disegna la sua teoria della formazione del carattere riguardato sotto i suoi molteplici aspetti, fra i quali primeggiano il carattere acquisito, che è lo sviluppo delle attitudini personali rispondente alle vocazioni speciali, ed il carattere morale, nella cui coltura rifulge il magistero sovrano dell'educazione umana.

Tale è l'orditura generale di tutta la Pedagogia, condotta sull'organismo dell'Antropologia, in cui essa ha il suo fondamento scientifico.

Del metodo conveniente alla Pedagogia.

Posto il concetto della Pedagogia, chiarite le sue attinenze coll'Antropologia, formolato il suo supremo principio e proposta la divisione sua, si presenta spontanea la questione del metodo conveniente alla sua formazione. Alcuni propugnano l'esperienza siccome l'unica e sicura scorta nello studio dell'umana educazione escludendo i principii universali ed assoluti della pura ragione: questo abuso e predominio esclusivo dell'esperienza non merita più nome di metodo empirico, ma è propriamente empirismo. Altri vogliono costrutta la Pedagogia colla pura ragione indipendentemente dai fatti somministrati dall'esperienza; e questo è pretto razionalismo od apriorismo metodico, e non più metodo propriamente razionale. Dalla disamina di queste opposte sentenze emergerà il vero metodo, che andiamo rintracciando.

Secondo i seguaci dell'empirismo la scienza pedagogica va lavorata colla sola facoltà dell'esperienza, epperò deve comporsi di soli fatti e delle loro ragioni ripudiando ogni pronunciato, che abbia

dell'universale, dell'immutabile e dell'assoluto. L'educazione va trasformandosi in mille guise col cangiare dei tempi, de' luoghi, delle costumanze, e diversifica all'infinito secondo le diverse stirpi umane ed i diversi periodi storici di ciascuna nazione. Essa è la vita medesima dell'umanità, e quindi movimento continuo e progressivo: stringetela in una formola ideale, in una serie necessaria di teoremi inflessibili, rigidi, assoluti, e voi avrete con ciò arrestato ogni movimento, ogni progresso; avrete spenta la vita umana medesima. In fatto di educazione la miglior teoria è questa, non averne nessuna. E quali sono poi i fatti pedagogici, e come se ne compone una scienza? È un fatto pedagogico l'educazione comune ed ordinaria quale vien data nella più parte delle case senza norme riflesse, seguendo l'impulso della natura e le costumanze sociali. È altresì un fatto pedagogico quell'altra forma di educazione avvertita, riflessa e conscia di sè, che vige negli istituti pedagogici. Ed è pure un fatto pedagogico più rilevante ogni dottrina educativa elaborata dai pensatori e registrata nella storia di questa disciplina. Raccogliere questa messe larghissima di fatti, ordinarli in classi, descriverli, esercitare il lavoro della critica sulle dottrine educative, ecco la scienza pedagogica bell'e formata.

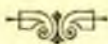
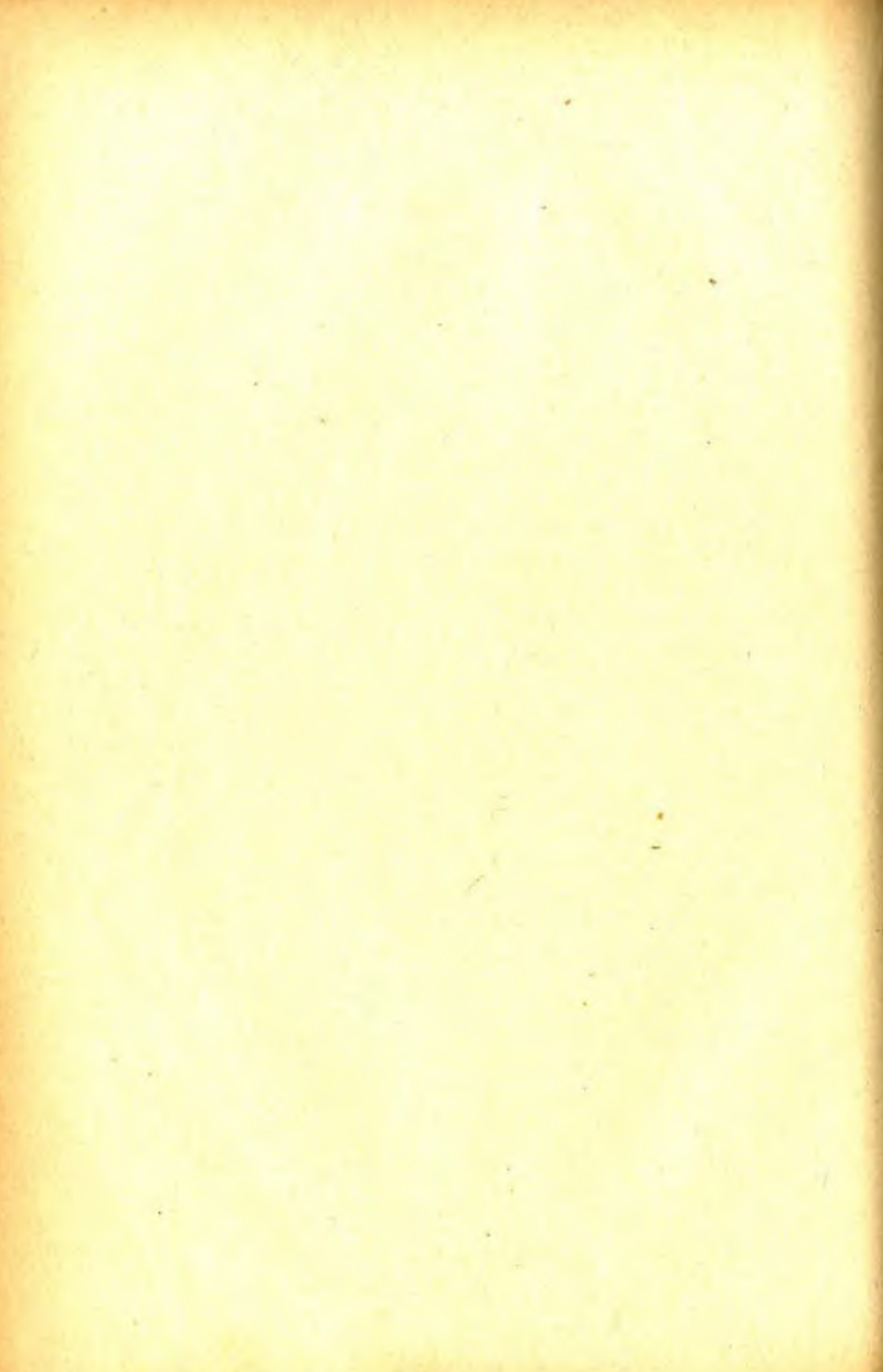
Noi riconosciamo la necessità dell'esperienza per ciò, che senza un verace e compito studio de' fatti non si riesce ad un vero e sodo sapere, ma per sè sola essa è impotente a darci la scienza pedagogica, sia perchè i fatti in generale sono indissociabili dai principii della pura ragione, sia perchè i fatti pedagogici in particolare, ad essere sincerati e giudicati a dovere abbisognano di un criterio ideale fornito dalla ragione speculativa. L'empirismo non vuole saperne di principii immutabili ed assoluti in Pedagogia; ma in tal caso che mai ne sarà dell'educazione senza uno scopo finale, a cui sia ordinata, senza norme stabili ed universali, che la governino nel suo processo? Il vizio più grave, che deprava l'educazione anche a' dì nostri, non è forse questo cieco e sventato empirismo, il quale la avvolge in un continuo ondeggiamento come

in un vortice senza fondo, ed è cagione precipua, per cui tanto si fatica, eppur si raccolgono così scarsi e stentati i frutti?

Negherete voi dunque ogni guisa di cangiamento, di varietà e trasformazione nel mondo della scienza e dell'arte educativa? E noi rispondiamo che no: ma tosto aggiungiamo, che ogni movimento importa un centro stabile e fermo, intorno a cui si raccolga e senza di cui si dissipa ogni moto e riesce impossibile ogni progresso. Or questo centro è appunto l'essenza umana sempre immutabile ed identica, in virtù della quale l'uomo permane specificamente distinto da ogni altra classe di esseri, nè mai può tanto degradarsi da discendere fino al bruto, nè sublimarsi tant'alto da diventare un Dio. Per conseguente l'educazione è bensì vita e movimento dell'umanità, e come tale riveste forme mutabili e diverse secondo la diversità delle stirpi, de' tempi e de' luoghi; ma in fondo a' suoi moltiformi aspetti essa conserva pur sempre alcunchè di identico e di immutabile, ciò è dire, è sempre educazione essenzialmente umana.

Passando all'esame dell'apriorismo o razionalismo metodico in Pedagogia, la critica non può accettarlo per ragioni opposte a quelle fin qui addotte contro l'empirismo, di cui esso è il contrappelo. Se questo sistema si tenesse pago di proclamare la necessità della ragione speculativa e l'insufficenza della sola esperienza per la costruzione della scienza pedagogica, nulla vi sarebbe a ridire in contrario. E veramente essa sola la ragione ha virtù di sollevarsi alla scoperta ed all'intuizione di que' supremi principii pedagogici che dominano i secoli, che valgono per tutte le genti, che salvano l'educazione dalla balìa del cieco empirismo illuminandola nel suo processo e guidandola al suo scopo finale. Ma l'apriorismo mal si oppone ripudiando siccome inutile o sconveniente l'intervento dell'esperienza e dell'osservazione dei fatti, essendochè questi eccitano la virtù del pensiero alla ricerca ed alla meditazione de' principii ideali, con cui sono vincolati da quelle medesime attinenze, che collegano gli effetti colle loro cagioni. Sorretta dallo studio sincero e

verace de' fatti la mente corre minor pericolo di smarrirsi in teorie illusorie e superlativamente trascendentali, che si ribellano ad ogni pratica applicazione, perchè discordanti dalla realtà della vita.

Dalla critica de' due opposti sistemi, l'empirismo ed il razionalismo esclusivi, emerge a mo' di conclusione, che il metodo, il quale ha da presiedere alla costruzione della scienza pedagogica, debbe accoppiare nella sua armonica unità quanto vi ha di vero in ciascuno di essi due, e che perciò potremmo più propriamente denominare dialettico, siccome quello, che contempera insieme l'esperienza e la ragione, i fatti ed i principii. L'esperienza mi dà l'educazione quale è di fatto qua e là, la ragione mi dice quale debb'essere; l'esperienza mi schiera sott'occhio le forme svariate assunte dall'educazione in famiglia ed in iscuola, presso tale o tal'altra nazione, in questo o quel periodo storico; la ragione raffronta le diverse forme dell'educazione col concetto tipico della umanità e scevera e sincera le buone dalle viziate, le integre dalle difettose.

PARTE PRIMA

DELL'EDUCAZIONE CONSIDERATA NELL'UNITÀ DELLA SUA ESSENZA.

SEZIONE I.

Concetto dell'educazione in genere.

L'educazione umana, della quale imprendiamo ora lo studio, è, come ognun vede, una specie di educazione, epperò ad essere giustamente intesa, vuol essere preceduta dal concetto dell'educazione in genere, essendochè le specie vanno mai sempre ricondotte al genere, che sotto di sè le contiene. Or che è l'educazione presa nella più ampia generalità sua, e quindi applicabile a tutte le specie sue?

Educare dice primamente sviluppare quel, che giace ancora inviluppato in forma di germe, esplicare l'implicito, schiudere e rivelare una potenzialità latente. Ma lo sviluppo importa e presuppone un intimo principio di vita, e consiste davvero nel crescere spontaneo di un essere per propria virtù interiore, e non già per meccanica sovrapposizione di parti esterne. Se adunque educazione suona anzitutto sviluppo, e se ogni sviluppo importa un soggetto dotato di un intimo principio di vita, è cosa manifesta, che tutti e soli gli esseri viventi finiti sono dotati di capacità educativa. Ed

ecco perchè effettivamente si dà un'educazione dei fiori e delle piante mercè l'orticoltura e la giardineria, un'educazione de' filugeli, delle api, de' cavalli e di altre specie di bruti, come si dà un'educazione dell'uomo. Tutte queste sorta di esseri sono educabili, perchè tutti viventi finiti, epperò suscettivi di sviluppo; e dovunque avvi sviluppo, là si manifesta l'educazione. Per lo contrario gli esseri corporei inanimati, che compongono il mondo della materia inorganica, si ribellano a qualunque magistero educativo, perchè destituiti di un intimo principio di vita, epperò inetti ad ogni sviluppo; e per una ragione diametralmente opposta Dio è all'infuori ed al disopra di ogni educazione, perchè è bensì un essere vivente ma infinito, e quindi superiore ad ogni sviluppo e perfezionamento, possedendo già per natura la pienezza e la perfezione dell'essere.

Discorrendo il concetto dell'educazione in genere, abbiamo finquì scoperto come suo primo ed essenziale elemento lo sviluppo di un essere vivente finito, il quale ci conduce poi ad ammettere tante specie di educazione, quante sono le specie di viventi finiti. Ma ciò non basta ancora all'uopo; bensì occorre distinguere due guise di sviluppo. Evvi cioè uno svolgimento meramente spontaneo ed affatto naturale, che cioè si compie sotto l'impero della sola natura inconsapevole di sè e ciecamente obbediente alle proprie leggi, quale sarebbe lo sviluppo di un fiorellino, che sul margine di un ruscello si è schiuso da sè dal proprio stame, e cresce all'effluvio dell'aria ed alla luce del sole. È un fiore che si sviluppa da sè *duce natura*, e nol diremo punto educato da chicchessia. Poniamo invece, che allo sviluppo di un vivente concorra non la natura soltanto, ma l'arte ad un tempo, la quale moderi la natura stessa secondo un indirizzo determinato; allora è che comparisce davvero l'educazione. Lo sviluppo adunque, di cui parliamo, perchè risponda all'intiero concetto dell'educazione, non soltanto deve germinare dalla virtù interiore di un essere vivente, ma va altresì governato da un magistero esteriore, che colla coscienza dell'arte lo moderi a tenore di norme prestabilite e lo rivolga ad un fine precono-

sciuto. Le cose finquì discorse ne conducono a definire l'educazione genericamente intesa: la coltura di un essere vivente finito diretta da magistero umano. Quaggiù tutti i viventi sono suscettivi di essere educati; l'uom solo è non soltanto educabile, ma ben anco educatore; educatore di sè e di tutta la natura sensibile animata, perchè egli solo s'innalza sino al magistero ed alla virtù dell'arte. E qui viene opportuna una considerazione a chiarire, come l'educazione sia tale un'arte, che eccelle sopra ogni altra arte bella, meccanica e plastica. E veramente tutte queste specie di arti lavorano sopra la materia inanimata e morta, trasformandola esteriormente ed atteggiandola conforme ad una certa idea della mente, senza punto suscitare il moto proprio della vita, tantochè le forme impresse dalla mano dell'uomo ad un pezzo di marmo rimangono immobili. Per contro l'arte educativa si esercita sopra esseri, in cui le forme interiormente si rinnovano ed i cangiamenti si succedono rampollando dalla loro intima virtù, e li aiuta a compiere il meglio che si può il lavorio della vita, di cui sono fecondi.

SEZIONE II.

Concetto dell'educazione umana.

Se l'educazione genericamente intesa è coltura di un vivente finito diretta da magisterio umano, tale sarà altresì ogni specie di educazione, e conseguentemente la umana. Or che sappiamo in che l'educazione umana convenga con tutte le altre guise di educazione, torna necessario indagare la nota sua propria, che la determina distinguendola da ogni altra. Gli è evidente, che la nota distintiva di ciascuna specie di educazione dimora nella diversa specifica natura dei viventi finiti, i quali sono bensì tutti educabili, ma ciascuno conforme alla natura sua propria. Or bene l'umano soggetto possiede per natura una personalità organica sua

propria, che essenzialmente lo differenzia da ogni altro vivente del mondo sensibile animato, e come tale vuol essere educato. Di qui si fa tosto manifesto il divario profondo, che il senso comune medesimo pone fra l'educazione dei viventi impersonali, quali sono i vegetabili e gli animali, e l'educazione propria dell'uomo. La coltura dei fiori, delle piante, de' bruti va tutta in servizio dell'uomo stesso, il quale li riguarda come strumenti del proprio buon essere, e li educa appunto in vista del diletto, che ne ritrae, e del vantaggio che glie ne ridonda. Per lo contrario il fanciullo viene educato primamente per se stesso, e non già in servigio dell'educatore; laonde sarebbe educazione non già umana, ma disumana davvero e detestabile quella di chi disconoscendo nell'alunno la dignità della persona lo crescesse siccome strumento de' suoi voleri o mancipio dello Stato, o schiavo di un particolare consorzio.

A voler adunque determinare il concetto dell'educazione umana basta por mente alla specifica essenza dell'uomo riposta nella personalità organata, e questa riguardare sotto il peculiare aspetto del suo sviluppamento diretto prima da inconsapevol natura, poi da norme razionali. Di qui ne sorge questo concetto definitivo dell'educazione: essa è opera della natura perfezionata dall'arte, mercè di cui l'uomo fanciullo si forma il carattere addestrandosi al dominio delle proprie potenze e svolgendo la sua personalità organata in modo conforme alla sua finale destinazione. La teoria dell'uomo discorsa nelle nostre lezioni di antropologia, e la formola del supremo principio pedagogico superiormente proposta ci dispensano dal rendere ragione di tutti e singoli i termini di essa definizione, e ci terremo paghi di poche considerazioni.

La proposta definizione enuncia l'educazione umana in tutta la sua durata, vale a dire e quella, che l'alunno riceve propriamente da un uomo autorevole dalla sua prima infanzia fino al termine della sua adolescenza, e quella, che l'uomo pervenuto alla virilità prosiegue a dare a se medesimo finchè gli dura la vita. La prima viene significata dalle seguenti parole: *arte, mercè cui l'uom fanciullo*

si forma il carattere addestrandosi al dominio delle proprie potenze; la seconda sta espressa dalle rimanenti parole della definizione.

L'educazione prima che un magistero dell'arte è opera spontanea della natura, la quale sotto forma di istinto governato dal semplice buon senso muove i genitori ed i popoli incolti ad educare l'infanzia e crescerla alla convivenza sociale. Queste due forme di educazione, l'una spontanea o naturale, l'altra diretta dall'arte, sono amendue significate dalle prime parole della definizione, la quale perciò la comprende in tutta la sua estensione.

Occorre inoltre notare, che non senza ragione abbiamo riposta l'educazione nell'arte, mercè di cui l'uom fanciullo *si forma* il carattere, essendochè questa formaziou del carattere, nella quale dimora il sommo dell'educazione stessa, e che si raggiunge appunto nel dominio delle proprie potenze, debb'essere opera precipua dell'alunno medesimo aiutato, già s'intende, e diretto dal magistero dello educatore. Il carattere, non altrimenti che la virtù, non è tal dote, che possa venire trasmessa dall'educatore all'educando, bensì deve fiorire dall'interiore attività dell'alunno ed apparire un esteriore riflesso della sua persona. Per siffatta ragione parmi sconveniente il definire l'educazione un'influenza esercitata dall'educatore sull'alunno, come fecero il Milde (1), il Beneke (2), il Niemeyer (3), il Parravicini (4) ed altri.

---

(1) « Chiamiamo educazione ogni influenza deliberatamente esercitata sullo sviluppo e sulla direzione delle disposizioni dell'uomo » (*Trattato di educazione generale*, pag. 3).

(2) « Educazione è la deliberata influenza esercitata dagli adulti sulla gioventù per condurla a quel più alto grado di svolgimento che essi posseggono ed a cui mirano. »

(3) « Educazione è una fisica e spirituale influenza deliberatamente esercitata sulle facoltà e forze dell'uomo nell'età della fanciullezza e della gioventù a fine di destare per tempo in lui la coscienza e formarlo a norma di essa ».

(4) « L'influenza esercitata dall'uomo sull'uomo coll'intenzione di eccitare, sviluppare e dirigere bene le sue naturali disposizioni chiamasi educazione umana » (*Manuale di Pedagogia e Metodica*, vol. 1, pag. 1).

I seguaci dell'evoluzionismo applicando il Darwinismo alla pedagogia sono per logica necessità riusciti ad un concetto dell'educazione ben singolare. Siccome la natura elegge negli esseri viventi organici que' nuovi caratteri fisiologici, che li rendono atti a sostenere la lotta per la vita nell'ambiente fisico, in cui sono collocati, e perpetuandoli li trasmette ad altri individui innovando le specie, non altrimenti (in loro sentenza) l'arte educativa operando sulla natura psichica degli individui e de' popoli, sceglie fra le loro abitudini e disposizioni quelle, che appariscono più omogenee all'ambiente fisico e morale, a cui soggiaciono in modo ineluttabile, ed alle disposizioni ereditarie e congenite al loro organismo. Questo concetto pedagogico è tutto una contraddizione, che distrugge se stessa, e si risolve in una fantasticheria stranissima se altra mai. Esso infatti presuppone certa qual distinzione tra la natura essenzialmente *inconscia* delle sue produzioni e l'arte educativa essenzialmente consapevole del suo processo, mentre nel Darwinismo l'uomo non sussiste all'infuori del lavorìo cosmico della natura, ma giace anch'esso implicato nel seno dell'evoluzionismo universale, sicchè il dichiarare l'educazione una scelta *naturale* fatta *consapevolmente* val quanto un appellarla inconsapevole e consapevole ad un tempo. Esso riconosce implicitamente una differenza tra la natura psichica degli individui e dei popoli, sulla quale opera la scelta propria dell'educazione, ed i caratteri fisiologici, sui quali cade la scelta propria della natura cosmica, mentre poi si proclama, che le funzioni psichiche, le attitudini mentali sono un portato delle funzioni fisiologiche, che la vita di un popolo è tutta un risultato della sua costituzione nervosa, cioè a dire, che que' due termini vanno a confondersi in un solo. Arroge, che giusta i pronunciati di questa dottrina le funzioni psichiche risolvendosi in funzioni fisiologiche riescono, al pari di queste, fatali nel loro processo, e che gli atteggiamenti dello spirito vuoi individuo, vuoi nazionale, già sono tutti quanti ineluttabilmente predeterminati dalla natura dell'ambiente, in cui si svolgono e dalla tempra co-

stitutiva dell'organismo creditato dagli avi, sicchè le nuove attitudini e disposizioni favorevoli, che si vorrebbero coltivate di fronte alle altre, spunteranno e si faranno strada da sè per necessità insuperabile delle cose. E allora all'educazione niente più rimane a fare, costretta a cedere il campo alla forza incoercibile della natura: allora domina sovrana la selezione naturale darwiniana seguendo il cieco ed ineluttabile caso e soppiantando la illuminata e libera arte educativa. Davvero che avrebbe un còmpito assai strano per le mani l'educatore, il quale facendosi a coltivare i suoi alunni si ingegnasse di conformare l'opera propria alla norma del concetto pedagogico de' nostri evoluzionisti.

I fondatori del sistema di educazione nazionale prussiana hanno definita l'educazione lo sviluppo armonico e generale delle potenze umane. L'autore dell'opera *La scienza dell'educazione*, A. Bain, osserva che questa definizione fu escogitata per combattere l'educazione esclusiva e ristretta allora dominante, e che poteva valere per il tempo, che l'ha consigliata, ma non più di presente avuto riguardo alle mutate condizioni de' tempi nostri. L'educazione così definita (venne obbiettato) soffoca e spegne le vocazioni personali, siccome quelle, che richiedono non già la coltura generale di tutte le potenze, ma soltanto quella delle attitudini speciali, che spiccano in ciascuno e determinano appunto la nostra vocazione. Obbiezione insussistente, essendochè lo sviluppo armonico e generale delle potenze non impedisce, che a taluna di esse si possa dare quel particolare indirizzo, che meglio risponde alla nostra personal vocazione. Basta all'uopo variare il campo e la sfera, in cui si vogliono esercitare. Pur coltivando ad esempio la potenza dell'intendere, si può benissimo procacciare all'alunno questo o quell'altro ordine di cognizioni, queste o quelle altre abitudini intellettuali, che facciano poi di lui un buon matematico, od un valente filologo, od un esperto giurisperito, e va discorrendo. Aggiungasi, che oltre le attitudini personali, che costituiscono la vocazione personale di ciascuno, sonvi disposizioni comuni, che vanno sviluppate in tutti. — Ma se

le umane potenze vanno sviluppate tutte quante, l'una in armonico equilibrio coll'altra, e nessuna in modo eminente, ne avrete uomini dozzinali, mediocri, superficiali, non genii straordinarii. Anche questa seconda obbiezione non regge. Anzi tutto i genii straordinarii vengono da natura non dall'arte educativa, contro la quale talvolta insorgono e lottano trionfando, come avvenne del Petrarca, il cui genio poetico trionfò sugli studi legali impostigli dal padre. Eppoi negli uomini di genio spicca, è vero, in forma straordinaria questa o quell'altra potenza, ma intorno ad essa, siccome a centro di armonia, possono raccogliersi più o meno sviluppate anche le altre. Nessuna facoltà va coltivata con discapito e ruina delle altre, se non si vuol cadere nell'esclusivismo e regalare alla società uomini eccentrici ed intolleranti. Ancora si obbietta, che la natura non ha dato a tutti disposizioni eguali ad ogni ordine di operazioni, e per conseguenza l'armonico e generale sviluppo delle potenze va contro natura. Ma giova osservare in contrario, che la natura ha largito a tutti le stesse fondamentali potenze del sentire, dell'intendere e del volere, però variamente temperate nei varii individui: per conseguente tutte vanno educate, e l'una in armonia coll'altra, e ciascuna poi secondo la tempra e lo stampo particolare, che costituisce l'individualità personale di ciascuno. Che se in un dato alunno sonvi potenze spiccate, energiche, vigorose, accanto ad altre esili e fiacche, perchè rinforzare ancor vie più le prime e negligentare le seconde? Non è forse più ragionevole e conveniente il tenere un procedimento contrario? L'uomo armonico e concorde non è forse l'ideale a cui intende natura? E l'educatore non dovrà esso stesso mirare al conseguimento di esso?

Parmi adunque, che le gravi difficoltà sollevate contro la proposta definizione non reggano alla critica. Tuttavia io scorgo in essa un difetto gravissimo, che la vizia rendendola inaccettabile. Qui si vuol riposta l'educazione tutta quanta nello sviluppo delle potenze, e si lascia affatto da banda quel soggetto personale in cui sussistono e si sviluppano. Ma in realtà oggetto proprio e vero dell'educazione

non sono già le potenze esse stesse, bensì è la persona individua e sussistente, che le esercita. Voi proclamate l'armonia nello svolgimento delle potenze, ma la ragione ed il fondamento di questa armonia non vi riesce di rinvenirli in esse potenze, bensì nell'unità dell'io, in cui sussistono. Voi mi parlate di svolgimento delle potenze, ma questo sviluppo da che punto muove, a qual fine intende, da quali leggi va governato? La risposta a questi problemi va ricercata nel soggetto umano, di cui occorre conoscere l'origine, la natura, la destinazione finale.

SEZIONE III.

Educazione ed istruzione.

La proposta definizione dell'educazione ne esprime il concetto in tutta la sua ampiezza, giacchè abbraccia la coltura di tutto l'uomo, riguardato sotto tutti i suoi svariati aspetti ed in tutte le sue potenze. Però non vuolsi passare sotto silenzio, che l'uso invalse di adoperare altresì in senso più ristretto e parziale il vocabolo *educazione* per denotare quella parte di coltura, che riguarda la formazione del carattere morale ed il perfezionamento della volontà mediante la pratica del giusto e dell'onesto, come quando si avverte, che *istruire non basta, importa altresì educare.* In tal caso l'educazione si contrappone all'istruzione in ciò, che quella è la coltura del cuore e della volontà, e mira all'operare, alla virtù, questa è la coltura dell'intelligenza e mira al pensare ed al conoscere. La natura e l'ordine delle cose vorrebbero, che entrambe si mantenessero in perfetta armonia, concorrendo insieme al vero e compiuto perfezionamento umano, poichè l'intelligenza che pensa, il cuore che sente, la mente che conosce e la volontà che opera, armonizzano nell'unità dell'io umano; ma nel fatto si trascorre bene spesso agli estremi. Nel passato e segnatamente nel medio

evo l'educazione ossia la formazione del cuore alla virtù era tutto, l'istruzione era ben poca cosa. Oggidì siamo rovesciati nell'estremo opposto: tutto per il sapere, niente per l'onesto operare e per la coltura del carattere morale. Questo fatale divorzio tra l'istruzione e l'educazione è universalmente sentito e lamentato. Il male è grave assai; ma il peggio è, che la stessa istruzione, oggetto esclusivo e supremo di cure infinite, cammina a stento e stramazza per ogni verso.

Il Gasc rintracciando le cagioni di tanta scissura le addita nel pervertimento dell'antico insegnamento pubblico. « Quali erano infatti (egli scrive) i suoi procedimenti, quali i suoi risultati? *Quanto al fondo*, niente che parlasse allo spirito, ancor meno alla ragione; da per tutto lo studio arido delle parole oscurava l'intendimento: nulla per la morale, nulla per la verità, poichè la filosofia, anzichè aggrandire il pensiero e provocare nobili sentimenti, invece di essere la scienza della ragione universale, la scienza di Dio e dell'uomo, in una parola la scienza della natura, non consisteva che in vane dispute, in argomentazioni ingannevoli, che pervertono il giudizio e favoriscono le passioni. *Quanto alla forma*, niente per il cuore, niente per la società: vita solitaria e silenziosa, isolamento ed odio del mondo, e quindi inclinazione all'egoismo e disgusto della vita pubblica » (1).

Se questo ragionamento del Gasc reggesse alla prova, se ne dovrebbe inferire, che quando l'istruzione procedesse a dovere, verrebbe a fare una sola ed identica cosa coll'educazione; e così per appunto la pensa ricisamente l'Autore, che a rincalzo della sua sentenza cita le definizioni, che dell'educazione e dell'istruzione porge il dizionario francese dell'Accademia (2). Ma egli mal si

(1) *Le livre des pères de famille et des instituteurs*, pag. 9, 10, 17.

(2) « Education, le soin qu'on prend de l'instruction des enfants, soit en ce qui regarde les exercices de l'esprit, soit en ce qui regarde les exercices du corps, et principalement en ce qui regarde les moeurs. — Instruction, l'éducation ou l'institution des enfants ».

appone. Per certo l'educazione e l'istruzione non vanno separate, ma neanco confuse; l'una non può star senza l'altra, ma l'una non è l'altra, come le volizioni ed i sentimenti non sono tutt'uno colle intellezioni e le idee.

SEZIONE IV.

Ragione dell'educazione umana.

Come ogni fatto umano in generale, così l'educazione in particolare ha il suo perchè, la sua ragion d'essere, che occorre investigare. Una prima ragione si rinviene nella limitazione inerente all'essere umano. Il fanciullo è limitato come uomo, e lo è ancora vieppiù come fanciullo. Ora un essere limitato è tale per natura, che non basta a sè solo, ma abbisogna del concorso e dell'opera provvida di altri esseri per satisfare alle sue intime esigenze, per adempiere la sua destinazione. Tale è l'uomo: ed ecco già qui un perchè egli va educato: perchè è circoscritto da limiti, epperò egli solo non è tutto, nè può tutto quanto gli occorre. Ma l'uomo fanciullo, il neonato mostra una limitazione, una deficienza ancora maggiore. Fra tutti i viventi di quaggiù verun altro ve ne ha, il quale sia chiamato ad un ideale di perfezione cotanto elevato e sublime, e che ad un tempo si trovi nella primissima età tanto lontano dal suo futuro ideale, quanto l'uomo. Il neonato comparisce quaggiù ignaro di tutto, bisognevole di tutto. Egli non conosce questo mondo, in cui è posto a vivere, non conosce l'organismo corporeo, compagno naturale del suo spirito, ordinati entrambi a convivere insieme. Quindi abbisogna di chi gli porga le prime cure dovute al suo debole corpicciuolo, di chi gli susciti la parola sul labbro, di chi desti nel suo cuore le prime impressioni morali, insomma di chi lo educhi svegliando in lui la sopita coscienza dell'umanità. Sotto questo riguardo ben possiamo dire con Kant, che

« l'uomo non può formarsi uomo se non per virtù dell'educazione » (1), in quanto che il germe dell'umanità in lui latente non si schiude, nè germoglia se non è fecondato dalla virtù di un altro uomo già esperto della vita.

Così nella limitazione inerente all'uomo fanciullo già ci appare una prima ragione dell'educazione umana. Di qui consegue una verità pedagogica, che non va passata sotto silenzio, ed è che sotto questo riguardo l'alunno si mostra più propriamente come passivo o recettivo, in quanto che egli accoglie in sè e riceve la benefica e salutare influenza dei genitori e delle persone, con cui convive, tantochè vien provveduto del necessario sostentamento, è addestrato all'esercizio delle proprie forze, impara dal loro labbro la parola, imita le loro azioni. Ho detto che l'alunno in questa prima educazione fondata sulla propria limitazione e quindi sull'opera altrui si mostra *più propriamente* come passivo, perchè non intendo di significare una recettività assoluta, cioè tale, che escluda ogni attività per parte del fanciullo, giacchè il rispondere che egli fa all'influenza ricevuta, l'appropriarsi la parola sentita adoprandola a significare i proprii sentimenti e pensieri, il lottare che talvolta egli fa contro le forze nemiche, le quali insorgono contro le sue aspirazioni, tutto questo mostra ad evidenza, che la sua passività non va scompagnata affatto da certa quale attività.

Che se il fanciullo, perchè limitato, è insufficiente a se medesimo, e quindi richiede l'intervento dell'opera altrui, che inizii il suo sviluppo e lo educhi al riconoscimento del suo ideale, ognun vede quanto si dilunghi dalla verità Gian Giacomo Rousseau, che proclama la natura siccome l'unica e suprema educatrice del fanciullo, il quale va abbandonato alla spontaneità ingenita del suo sviluppo senza bisogno dell'arte educativa, perchè la natura è essa stessa una forza viva ed operosa e porta in sè non solo i germi del suo

---

(1) *Idee sull'educazione* pubblicate dal dott. Rink e tradotte dal tedesco, pag. 6.

perfezionamento, ma altresì il principio motore, che li suscita e li sviluppa. E noi non neghiamo punto al fanciullo quell'intrinseca energia, quella virtù attiva, che gli vien da natura: tanto è che abbiamo già riconosciuta in lui una passività non già assoluta, ma accompagnata dall'attività, come apparirà vie meglio testè. Però Rousseau ha dimenticato, che la natura, come tale, è sicuramente attività, forza, energia, ma è pur limitata, e, come tale, abbisogna dell'opera altrui, sicchè la sua sentenza condurrebbe a filo di logica ad un isolamento assoluto, ad una selvaggia indipendenza da ogni umano consorzio, val quanto dire alla rovina ed alla morte della stessa natura. Se egli avesse fedelmente interpretata e schiettamente osservata la natura umana, avrebbe riconosciuto, che la passività o recettività relativa del fanciullo è voluta dalla stessa natura, la quale lo ha disposto a ricevere spontaneamente l'influenza educatrice delle persone, che lo circondano. Infatti la natura lo ha creato debole, e quindi lo abbandona alle provvide cure della famiglia, che gli diede la vita ed è la prima educatrice: la natura gli ha inspirato il sentimento della simpatia, e questa lo trae a piegarsi ai desideri degli altri, ad imitarne le azioni, a copiarne gli esempi: la natura gli ha ingenerato nell'animo un'ingenua credulità, per cui egli accoglie come vera l'autorevole parola altrui: la natura gli ha largita la virtù della favella, ma se nella sua infanzia mai non sentisse voce umana, mai non vedesse l'atteggiamento del labbro di chi gli parla, mai non imparerebbe ad articolar parola. In tutti questi fatti il fanciullo mostrasi naturalmente passivo.

Una seconda ragione dell'educazione umana si scorge nel desiderio e nel bisogno dell'infinito, che punge, agita, tormenta lo spirito umano. Questo bisogno rende incessante, continua l'opera del nostro perfezionamento, cioè perpetua la nostra educazione finchè ci dura la vita. Ogni animale, ciascuno nella propria specie, in breve tempo raggiunge la maturità del suo essere e provvede alle sue esigenze. La sua vita non isviluppa più forme nuove e sempre varie, ma ripete sempre ad un modo le medesime funzioni proprie della sua

specie. Il vero e reale progresso gli è affatto ignoto. Per contro il fanciullo ha durato venti e più anni per recare a compiuto sviluppo il suo organismo corporeo; ma il suo spirito rimane pur sempre alunno, cioè educabile. Pervenuto alla virilità, egli ha compiuta l'educazione strettamente intesa, ossia l'educazione della famiglia, della scuola, del collegio, ma è chiamato a continuare da sè l'eduzione ricevuta, ad educare se stesso alla grande scuola della società e della vita. Così nell'uomo anche pervenuto all'età matura sonvi sempre nuovi germi di vita, che attendono il loro sviluppo.

La persona umana, nella cui perfettibilità indefinita ci venne scoperta la seconda ragion d'essere dell'educazione, ci porta a riconoscere l'attività propria dell'educando, come la limitazione inerente alla sua natura ne aveva resa manifesta la recettività di lui. E veramente dacchè l'alunno è persona, ciò è dire un soggetto individuo fornito di intelligenza conoscitiva e di attività volontaria, logicamente consegue che l'educazione sua non risiede tutta quanta nello accogliere in sè dal mondo esterno e dal magistero dell'educatore quell'alimento, che gli occorre per crescere ed ampliare il proprio essere, ma ben anco ed assai più nello elaborare coll'attività sua i ricevuti elementi, assimilarseli e convertirli in sugo e sangue suo proprio per guisa che sia fatto capace di progredire poi da per sè a nuove e sempre più elevate forme di vita. Quale educatore impertanto cercasse di sopraffare coll'opera sua quella dell'alunno avvezzandolo ad un pensare ed operare meramente meccanico, verrebbe meno al rispetto dovuto all'attività personale dell'educando. Nel che si manifesta la gran differenza, che corre tra l'educazione, onde sono suscettivi gli animali, e l'educazione veramente propria dell'uomo. I bruti sono destituiti di quella feconda attività, che riluce in un soggetto personale: epperò l'educazione la ricevono, ma non se ne impossessano fino a convertirla in organo di perfezionamento più elevato: essi rimangono fermi al punto, a cui vennero dall'arte umana portati, nè valgono a trasmettere ad altri bruti della loro specie l'educazione ricevuta dall'uomo. Nessun animale, fosse pure

il più perfetto della propria specie, fosse pure dotato delle più felici disposizioni, fosse pure allevato dal più valente maestro, potrà far tesoro della coltura ricevuta e dominarla sollevandosi più in alto, come avviene dell'uomo: esso rimarrà pur sempre un essere imitativo e niente più, in cui l'addestramento meccanico mai non potrà pareggiare l'attività personale dell'umano educando.

Investigando la ragione dell'educazione, ci venne rilevato che il fanciullo va educato, perchè, riguardato nel suo essere naturale, è limitato, e considerato come persona, è suscettivo di perfettibilità indefinita. Ora siccome dalla limitazione deriva la recettività dell'educando, la quale ci ha condotto a rigettare la natura educatrice quale fu intesa e propugnata dal Rousseau, così dalla persona consegue l'attività dell'educando; e questa ci porta ora a ripudiare l'educazione onnipotente quale venne sostenuta da Elvezio.

Muovendo dal concetto dell'eguaglianza originaria degli spiriti umani e riguardando il neonato siccome un soggetto onninamente passivo e meramente senziente, epperò capace di ricevere in sè quella qualunque siasi forma, che ne piaccia imprimergli, Elvezio fu dalla logica condotto a sentenziare, che l'educazione può tutto quanto vogliamo: il che varrebbe quanto sostenere la recettività esclusiva dell'educando e rigettarne l'attività. Ma il concetto, da cui egli prese le mosse, a chi ben lo disamini, apparisce erroneo; epperò va altresì rigettata siccome erronea la conseguenza, a cui riesce.

Infatti quanto è vero, che gli spiriti umani, considerati nella loro generica natura, sono eguali, in quanto che posseggono tutti una comune essenza, altrettanto è vero, che come individui differiscono l'uno dall'altro, essendochè in realtà non sussistono che individui, i quali non sarebbero tali se ciascuno non avesse in sè alcunchè di proprio e di incomunicabile, per cui si distingue dagli altri. Ed è pur anco un errore non meno grave il riguardare, come fa Elvezio, il fanciullo quale un soggetto fisicamente senziente e niente più: giacchè se in origine altro non possiede che

la natura animale, nessuna virtù di educazione potrà compiere il gran miracolo di elevarlo a dignità di persona.

Basta renderci conto di questo gran concetto della personalità umana per rimanere convinti della insussistenza dell'opinione sostenuta da Elvezio. Ciascun fanciullo ha da natura sortito una personalità sua propria, ossia una maniera particolare di sentire, d'intendere e di volere, certe attitudini singolari, insomma una tempra di mente e di corpo tutta speciale, che costringe entro certi confini la potenza dello educatore, il quale perciò invano si argomenterebbe di creare nell'alunno nuove disposizioni negate dalla natura, e di ottenere risultamenti, che trascendono la misura delle sue facoltà. Nessuna bravura di maestro vale a fare un meno che mediocre matematico di chi è nato grande poeta ; e sappiamo dell'Alfieri, che non giunse mai ad apprendere una delle più semplici operazioni delle matematiche. Sonvi poi di fatto certi caratteri di alunni, contro cui si rompe ogni buon volere di educatore: non c'è sforzo, che valga a piegarli ad una tempera determinata: essi rimangono schietti e netti, quali la madre natura li ha fusi.

E qui giova il raccogliere un corollario, che discende spontaneo dalle cose ora discorse; ed esso è, che il prospero o infelice successo dell'educazione non va ascritto a merito od a colpa del solo educatore, bensì dipende ben anco dalle attitudini dell'alunno, dalla sua libera attività personale e da quell'insieme di contingenze esterne più o meno influenti, più o meno fortuite, imprevedute od imprevedibili, fra cui si sviluppa e cresce. Se l'alunno ricevesse dal di fuori ogni movimento educativo, se non fosse egli stesso il primo fattore della propria educazione mercè dell'attività interiore del suo spirito, il meccanismo in pedagogia sarebbe inevitabile. È necessario collocarsi sotto questo punto di vista per risolvere la delicata questione della responsabilità dell'educatore.

SEZIONE V.

Durata dell'educazione.

L'educazione ha una durata, essendochè essa è sviluppo, e non si dà sviluppo senza un tempo in cui si effettui. L'educazione va di pari passo colla dignità e grandezza della natura umana: essa comincia dal nostro nascere e perdura per tutta la nostra terrena esistenza, onde ben disse il Degerando, che « la vita dell'uomo altro non è se non una grande e continua educazione, della quale il perfezionamento è il fine » *(Del perfezionamento morale*, lib. I, cap. I). Occorre impertanto notare i diversi periodi, per cui passa l'educazione umana.

L'infante comparisce quaggiù in seno ad una famiglia, che lo accoglie quale sacro deposito affidatole dalla divina provvidenza. Quindi la prima educazione, che tutte le altre precede, è l'educazione domestica, segnatamente materna: i primi educatori sono i genitori: il primo teatro della nostra vita è la casa che ci alberga piccini e bisognevoli di tutto. È l'educazione della nostra prima infanzia, l'educazione della culla, dei giuocarelli e dei trastulli. Il pargolo apre gli occhi allo spettacolo dell'universo, fa le prime prove delle facoltà sue, impara la lingua e l'uso dei suoi sensi, e schiude il cuore ai primi affetti. Ben tosto spuntano in lui i primi albori dell'intelligenza; ed egli, che prima rimaneva assorbito dallo spettacolo del mondo sensibile pensa e distingue gli oggetti, parla e risponde, e colla coscienza di sè è fatto capace di ricevere in sè l'ammaestramento e la disciplina dalla famiglia e dalla scuola.

Qui all'educazione domestica ed infantile succede la scolastica e collegiale, che dura per tutta la puerizia e la gioventù. Mentre la prima educazione era esclusivamente privata, questa seconda riveste un'indole pubblica, e schiude un campo più vasto allo svi-

luppo delle umane potenze. Il fanciullo accoglie dalla bocca del maestro quella scienza, che i suoi genitori non valevano a comunicargli; e mentre la sua intelligenza si amplia e si consolida nel culto severo del sapere, anche la sua vita pratica si estende e si rinvigorisce arricchita dal suo senno più maturo e più riflessivo e dall'esperienza, che egli acquista nelle sue nuove relazioni con altri uomini e nella sua convivenza coi condiscepoli. Nella educazione domestica infantile il fanciullo rimansi sotto molti riguardi passivo, e l'attività sua personale fa poca mostra di sè; invece nella scolastica e collegiale le sue forze fisiche e spirituali vanno via via spiegandosi per guisa che coopera egli stesso coll'istitutore al proprio sviluppo, e da esso impara a studiare da sè, a lavorare da sè, a riguardare la scienza e la virtù siccome una nobile conquista del suo spirito.

Giunge infine un solenne momento, in cui l'istitutore ed il maestro hanno terminato il loro cômpito e si ritirano dall'alunno. Il giovane abbandona per sempre il collegio, la scuola, la famiglia che lo vide nascere, e si rimane arbitro delle sue sorti, solo in faccia a se stesso, in atto di porre piede in sulla soglia di questo mondo sociale per conquistarvi il proprio posto. Diremo noi, che la sua educazione sia finita? Sarebbe errore gravissimo il pensarlo. Dovremo anzi dire, che l'educazione *sua* davvero, cioè appoggiata alla sua libera attività abbandonata a sè sola senza il concorso dei genitori e de' maestri, allora soltanto incomincia, e richiama a sè tutto il rimanente della vita. In questo terzo periodo, che continua e si chiude quaggiù colla morte, l'educazione acquista una gravità, che non presentava da prima; e sebbene sia anch'essa intenta, come le altre due precedenti, al medesimo fine, che è la destinazione dell'uomo, tuttavia cambia forma e processo, perchè non la riceviamo più dal di fuori, cioè dalla famiglia e dalla scuola, ma esce tutta dall'intimo dell'attività nostra e ce la diamo noi medesimi. L'autorità educativa de' genitori e de' maestri strettamente intesa è cessata in faccia al giovane, che è fatto capace di

reggersi da sè, ed acquistò il dominio delle proprie potenze; ma egli si trova in faccia ad una nuova autorità non più visibile, ma molto più veneranda, voglio dire l'autorità della sua coscienza, l'autorità della legge morale, l'autorità di Dio. La coscienza ci addita in Dio l'ideale della nostra perfezione, la legge morale ci impone il dovere di arrivarvi, l'educazione, di cui parliamo, segna il lungo e faticoso cammino, per cui si giunge alla meta. Educare noi stessi significa migliorarci in ogni momento, attendere alla grand'opera del nostro perfezionamento tutti i giorni fino all'ultimo della nostra vita. Solone soleva dire, che continuava a istruirsi invecchiando: ognuno dovrebbe poter dire a se stesso: io invecchio di corpo, ma rinvigorisco di spirito. Questo terzo periodo dell'educazione umana, avuto riguardo alla sua gravità singolare, merita di essere attentamente studiato dai cultori della scienza pedagogica; ma ben pochi sono i lavori serii pubblicati intorno a tanto argomento, fra i quali vanno ricordati i *Conseils d'un père sur l'éducation* (IV, *De l'éducation qu'on se donne soi-même) par* M. Guizot, e l'opera del Degerando inscritta *Del perfezionamento morale o della educazione di se medesimo.*

SEZIONE VI.

La natura, fondamento dell'arte educativa.

L'arte umana, di qualunque guisa essa sia, è figlia della natura come la natura è figlia di Dio, sicchè nostr'arte a Dio quasi è nipote, come cantò il poeta. Il magistero dell'arte non trae dal nulla i suoi portati, ma lavora sui dati della natura, trasformandoli ed atteggiandoli conforme all'ideale della mente. L'arte educativa in particolare anch'essa, del paro che ogni altra qualsiasi, è opera non creatrice ma esplicatrice della natura. Nel neonato esiste l'uom tutto quanto, ma in germe soltanto. Questo germe dell'u-

manità insito da natura nell'infante viene affidato alla educazione che lo schiude e lo cresce a maturità. La natura abbozza soltanto l'uomo; l'arte educativa interviene a sbozzarlo e lavorarlo conforme all'ideale dell'umanità. L'educazione non crea nell'alunno nessuna nuova virtù, o potenza, ma esplica ed attua quelle, che già vi preesistono, non gli conferisce l'individualità sua, ma la coltiva e la aiuta alla formazione del carattere acquisito svolgendolo dal carattere ingenito. Come l'educazione nulla crea, così nulla può distruggere di quanto la natura ha creato. L'impronta della specie umana impressa dalla natura si mantiene incancellabile: il fondo dell'essere umano si conserva immutabile. Nessuna educazione per quantunque ingegnosa ed assennata può sublimare tanto il fanciullo da convertirlo in un angelo; nessuna educazione per quantunque traviata può depravarlo tanto da trasformarlo in bruto.

Che se l'educazione presuppone la natura umana come suo fondamento, nè saprebbe senz'essa sussistere, alla sua volta la natura umana è bisognevole dell'arte educativa, che ne agevoli lo sviluppo, lo moderi e lo assicuri. Così la natura e l'arte concorrono amiche e concordi l'una a porre il fanciullo, l'altra a tradurlo in uom fatto.

Le attinenze fin qui discorse tra la natura umana e l'arte pedagogica vengono a tradursi nella formola seguente: il magisterio educativo si modelli mai sempre sulla natura dell'alunno e come uomo e come individuo. La natura dell'alunno come uomo, ad essere rispettata e riconosciuta, esige che l'educazione si conformi alle diverse età della vita, trattando il fanciullo, l'adolescente, il giovane secondo l'indole propria di ciascheduno, la quale profondamente si differenzia da quella dell'uomo maturo: che la didascalica elementare si attemperi allo spontaneo e naturale svolgimento delle potenze intellettuali del fanciullo; che la fisica educazione sia alla spirituale subordinata, ed armonizzata con essa, che l'educazione femminile si differenzi dalla maschile, in quella guisa che l'individualità della donna è diversa da quella dell'uomo.

Conformare l'educazione alla natura dell'alunno come uomo non

basta. Occorre altresì, che essa si atteggi all'individualità personale di lui, non comprimendone la vocazione, ma favoreggiandone le attitudini ingenite particolari. Il riporre l'educazione, come fa Hegel (1) nella *trasformazione dell'anima* cancellando il suo stampo originario per confonderlo nella universalità astratta della specie è un falsare radicalmente il magistero dell'arte educativa. « Scopo dell'educazione (scrive il Milde) (2) non è già quello di togliere agli uomini ogni individualità, nè di rifondere e tutte modellare allo stesso tipo le diverse forme della natura, bensì quello di guidarle tutte alla stessa meta quantunque per vie differenti. L'educazione è tanto più perfetta, quanto più ella si addice alle disposizioni dell'allievo ed alle relazioni che lo accompagnano. » Diversa nei differenti alunni l'individualità; diverso per conseguente il modo, con cui vanno trattati; ed i precetti generali della pedagogica vogliono essere differentemente applicati, in quella guisa che la generale umanità diversamente si atteggia e si concreta nella personalità dell'individuo. Quanto deplorabili e rovinose siano le conseguenze, che sulle persone e sulla società discendono da un'educazione ostile all'originaria individualità dell'alunno, non è a dire. Un giovane, che o per malo organamento dei pubblici studi, o per falsato indirizzo educativo si vegga fallita la propria vocazione, e forzato poi ad un cómpito sociale, che non è il suo, intristisce e stenta la vita, come povera pianticella fuor di sua naturale regione. E quando egli, fatto maturo di età ed arbitro di se stesso, ponesse mano a rifare l'educazione ricevuta, correggendone i difetti e ravviandola su nuova base, potrà venirgli fatto di conseguire l'onestà della vita, e l'attività sua esercitare in solitarii lavori di mano o d'ingegno; ma indarno si argomenterà di ripigliare in società quel posto, che gli era dal natural suo genio segnato.

---

(1) *Filosofia dello spirito*, trad. di A. Novelli, pag. 67.

(2) *Trattato di educazione generale*, pag. 16.

Vi ha di peggio. Se gli è vero, che l'uomo ben formato dall'educazione forma alla sua volta una prospera società, non è men vero, che un giovane per mala educazione deviato dalla giusta sua meta diventerà un elemento di scompiglio e di perturbamento sociale. Chi ha gittato in seno alla società tanti spiriti turbolenti, irrequieti, scontenti di sè, sfiduciati di tutto e di tutti, che paro non intendano ad altro cómpito se non a quello di diffondere al di fuori nella cerchia sociale quel disordine, che covano dentro di se stessi? Erano anime giovanili, che fallirono alla propria vocazione. L'educazione le ha disordinate, disviandole dal segno, a cui per natura correvano, ed esse disordinano la società, che le crebbe nel suo seno. E qui mi soccorrono opportuni i versi del poeta, che chiudono il canto ottavo del *Paradiso:*

Sempre Natura, se fortuna truova,
  Discorde a sè, come ogni altra semente
  Fuor di sua region, fa mala pruova.
E se il mondo laggiù ponesse mente
  Al fondamento, che Natura pone,
  Seguendo lui, avria buona la gente.
Ma voi torcete alla religione
  Tal, che fu nato a cingersi la spada,
  E fate Re di tal, ch'e da sermone;
Onde la traccia vostra è fuor di strada.

La retta traccia è segnata all'educazione dalla natura, e la natura non si violenta indarno, ma delle patite offese si piglia sulla società terribil vendetta. Come ogni uom singolare, così ogni nazione ha sortito da natura una individualità sua propria; epperò l'educazione nazionale va anch'essa modellata sul genio caratteristico di un popolo. Snaturate le personalità di una nazione con una educazione calcata sopra una cieca e servile imitazione straniera, e voi avrete messo in forse il suo avvenire e la sua missione.

SEZIONE VII.

Del metodo educativo.

Avendo noi fermato il principio, che il magistero educativo deve mai sempre modellarsi sulla natura dell'alunno e come uomo e come individuo, perchè l'arte pedagogica si regge tutta sulla natura umana, noi abbiamo con ciò stesso formolato il metodo educativo.

Se non che non basta pronunciare, che il metodo educativo tiene il suo primo fondamento nella natura educabile dell'uomo: ma è altresì necessario chiarire bene il senso di questa sentenza e dissipare l'errore gravissimo, che domina intorno a questo proposito. Locke, Elvezio, Condillac, ed in generale quei filosofi, che fanno derivare da' sensi fisici tutto quanto il nostro sapere, insegnano che l'uomo nella sua prima origine è niente più che un essere meramente passivo, nato fatto per accogliere in sè le impressioni della circostante natura e della società, ragguagliandolo ad una tavola rasa, su cui nulla ancora sta scritto, o ad un vaso vuoto affatto. Se così stesse la cosa, sarebbe giuocoforza ridurre tutto quanto il processo metodico dell'educare e dell'istruire ad un mero e morto meccanismo, per cui l'alunno riceve a mo' di automa, quelli qualichesiano impressioni ed impulsi, che gli verranno dallo istitutore trasmessi. Nulla di più deplorabile, di più contrario alla natura umana quanto il riguardare il fanciullo come una tavola rasa destinata ad accogliere quanto la mano dell'educatore vi scriverà sopra, o come un vaso vuoto da essere riempiuto. Il vero si è che l'alunno è un germe vivente capace di crescere per sua virtù interiore, e non punto un soggetto meramente passivo, che abbia ad essere arricchito e ricolmo di beni non *suoi*, perchè non acquistati coll'attività sua, ma aggiuntigli dal di fuori. Se adunque il fanciullo è un'attività personale, ossia una forza intelligente e libera, ne consegue che il metodo educativo veramente naturale

debb'essere non già meccanico, ma dinamico, cioè fondato sul libero e compiuto sviluppo delle nostre attitudini e potenze. Per tal modo l'educazione non è cosa che meccanicamente si trasmetta dallo istitutore all'alunno, bensì deve germogliare dal seno medesimo dell'anima del fanciullo, che cresce alla coscienza di sè ed al possesso delle facoltà sue, e si fa così il primo educatore di se medesimo.

Nel secolo scorso Giangiacomo Rousseau pubblicava il suo *Emilio* coll'intendimento di riformare dalle radici l'educazione richiamandola appunto al metodo della natura. Egli proclamava una solennissima verità, ma frammista con un gravissimo errore che non dobbiamo passare sotto silenzio. Rousseau riguardava la natura umana tanto più eccellente ed integra, quanto più vicina alle sue origini e ristretta alla sua primordiale rozzezza, e per contrario tanto più alterata e corrotta, quanto più si sviluppa nel culto delle scienze e delle arti, e si perfeziona in mezzo al fiorire della vita sociale. Di qui la sua sentenza, che l'uomo pensante e riflessivo è un animale depravato, che il fanciullo nasce buono e la società lo corrompe, e che per conseguente la sua educazione debb'essere uno spontaneo ed esclusivo sviluppo della sua natura, la quale va serbata incontaminata dall'impuro contatto della società educatrice. Ma questo principio del filosofo di Ginevra è insostenibile: 1° perchè è in se stesso contradditorio, non potendo il fanciullo nascere buono, se è il portato di una società corrotta; 2° perchè è smentito dall'esperienza quotidiana, la quale ci mostra frammisti nell'infanzia i germi del male con quelli del bene. Egli dall'una parte esagera di troppo la natura umana (epperò anche il metodo educativo naturale) proclamandola del tutto pura da ogni mala tendenza nella sua origine primitiva; dall'altra la restringe di troppo, volendone arrestare lo sviluppo scientifico, civile e sociale di cui è feconda, quasichè la socievolezza non fosse una qualità a lei essenzialmente intrinseca e necessaria.

Illustre ristauratore e promotore del metodo educativo naturale, di cui discorriamo, fu Giovanni Enrico Pestalozzi di Zurigo, di cui

la storia ricorda con onore e le opere pedagogiche da lui dettate, e l'Istituto di Yverdun da lui fondato e fra tristissime vicende faticosamente sorretto. Per lui « il metodo è in tutti gli atti suoi essenzialmente positivo. Esso cerca i primi germi di ogni *sviluppo* riguardo alle *facoltà* o disposizioni primitive del fanciullo e cerca altresì gli elementi assoluti ed i germi di ogni guisa d'istruzione riguardo ai diversi rami delle *cognizioni*... Il metodo è una specie dell'educazione dell'alunno fatta da lui medesimo sotto gli occhi dello istitutore... Il fanciullo si educa e si ammaestra in certa qual guisa da sè: l'istitutore non è che il mezzo esteriore dello sviluppo e dell'istruzione... Ciascun istitutore, posto dai principii e dalle leggi del metodo nella necessità di studiare, di riconoscere e rispettare ne' suoi alunni il carattere particolare di ciascuno, e l'espressione liberamente pronunciata dalla natura, che loro è propria, osserva questa natura, che si rivela in essi e della quale egli non si considera siccome l'arbitro per dominarla e dirigerla, ma come il ministro per servirla; egli raccoglie le sue inspirazioni, adempie a' suoi bisogni, obbedisce alle sue leggi; lascia che i germi, i quali esistono in ciascuno de' suoi alunni, si sviluppino da sè, pago di seguire e secondare il loro processo ed il loro operare » (M. A. Jullien, *Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi*, T. 1, pag. 84, 139, 147). Certa cosa è, che il Pestalozzi mise in bellissima luce la convenienza e l'efficacia del metodo educativo naturale; tuttavia io avviso, che in alcuni punti della sua dottrina teorica e della pratica applicazione egli abbia trasmodato alquanto nel determinare il valore e la portata di esso metodo, come a ragion d'esempio alloraquando proclama questo principio, che l'alunno non debba accogliere dal maestro per vera e certa veruna sentenza, la quale egli non sappia dimostrare come un teorema geometrico (1). Nella grand'opera educativa la licenza dell'alunno non

(1) Vedi la nostra opera *Delle dottrine pedagogiche di E. Pestalozzi, Albertina Necker di Saussure, Francesco Naville, Gregorio Girard.*

torna meno funesta del dispotismo dell'educatore; e quando si riesca a comporre in bell'armonia la libertà dell'uno coll'autorità dell'altro, allora soltanto avremo toccata la meta.

SEZIONE VIII.

Caratteri dell'educazione.

Carattere supremo dell'educazione è la personalità, finita nell'educatore e nell'educando, infinita in Dio. Questo carattere fluisce dalla educazione riguardata nella sua universale essenza.

L'educazione umana, siccome quella, che è di persona a persona, vuol essere essenzialmente e sovranamente personale, ciò è dire opera di intelligenza e di libera volontà sia rispetto all'educatore, e sia riguardo all'educando. In questo carattere si rivela tutta la dignità e l'eccellenza dell'educazione umana, la quale esige, che l'educatore si astenga mai sempre da ogni atto, che possa in qualche modo offuscare la santità del suo magistero, allontani dall'alunno tutto, che offende la dignità di un essere ragionevole, e lo cresca e lo elevi a quanto vi ha di nobile, di grande, di infinito (1).

L'intelligenza del fanciullo è ordinata alla visione del Vero, che è infinito, la sua libera volontà all'effettuazione del Buono, che è infinito, la sua attività al culto dell'arte, che adombra l'infinito sotto le forme sensibili della natura, la sua perfettibilità ad una vita esplicantesi in secoli senza fine ed in uno spazio senza misura. Dovunque si muova l'educazione si trova in faccia all'infinito sempre, perchè l'educando è persona finita sì, ma che pure si muove e gravita verso l'infinito, come vero suo centro. Quale educazione arresta questo libero slancio dell'anima giovanile verso le regioni

(1) *Maxima debetur puero reverentia* (Juvenalis, *Satyra* XIV).

dell'infinito per comprimerla fra le angustie della materia e della vita presente, od asservirla al giogo dei sensi, delle ignobili passioni, degli errori, o farla mancipia dello Stato, del Governo, dei potenti del secolo, delle sètte partigiane, è un'educazione disumana, omicida, perchè è negazione della persona.

Se non che la personalità dell'educatore e dell'educando è finita, epperciò non ha in se stessa la sua ragion d'essere, ma reclama una personalità infinita, divina. Per conseguente il supremo carattere pedagogico, di cui facciamo parola, se per una parte risplende nella persona di chi impartisce l'educazione, e di chi la riceve, per l'altra non può rinvenire la sua suprema ragione, se non in Dio. Infatti il Vero, oggetto dell'intelligenza dell'alunno, è infinito, epperò importa una mente infinita, in cui termini: Dio è la fonte perenne del Vero, il principio supremo delle scienze. Il Buono, oggetto della libera volontà del fanciullo, è anch'esso infinito, e quindi importa un soggetto infinito, in cui risieda: il Buono infinito è Dio. La coltura impertanto dell'intelligenza e della libera volontà umana va indiritta a Dio, siccome a termine finale delle sue aspirazioni.

Ancora, la formazion del carattere, intorno alla quale tutta si travaglia l'arte educativa, torna impossibile, ove non si regga sulla personalità dell'Essere infinito. A costituire il carattere necessita primamente la coscienza di sè, mercè cui l'alunno sa quel, ch'egli è, e quel, che debb'essere sguardando nell'ideale supremo della vita umana, sa quel, che opera, e quel, che debbe operare per rispondere alla sua finale destinazione. Ora l'ideale della vita umana non può venire determinato se non mirando all'ideale tipico della vita infinita di Dio; il problema dell'umana destinazione mette capo a Dio, ed all'infuori di lui si rimane un indicifrabil arcano. Senza Dio adunque non si dà ideale della vita umana, e senza ideale supremo non si dà carattere. Occorre secondamente al carattere il dominio di sè, per cui la volontà cammina al conseguimento dell'ideale della vita con tenacità e costanza di proposito, con sal-

dezza incrollabile di convincimento, con tale gagliardia e coraggio da superare quanti mai ostacoli insorgono a contenderle il cammino. Ora questa forza sovrumana, che alla volontà abbisogna per i suoi spirituali trionfi, non le può venire se non da uno Spirito infinito. Il sentire altamente di sè e della natura umana inspira di certo energia e coraggio all'uom di carattere per uscir vittorioso dalle lotte della vita; ma sentire altamente di sè senza sentir Dio in sè, è superbia, orgoglio, non pregio, nè virtù. Senza Dio non si dà elevatezza di anima e di mente.

La personalità finita dell'educatore e dell'educando si regge sulla personalità infinita di Dio. Educazion vera non è, se non è personale sotto entrambi questi riguardi. Un'educazione atea è un'educazione disumana. Il materialismo, che spegne nel fango della materia la personalità dell'uomo, l'ateismo che nega a Dio la sua personalità infinita, il panteismo che nega all'uno ed all'altro la personalità sua propria, sono la peste e la morte dell'educazione umana.

A più forte rincalzo di questa verità mi valga il riferire le assennate parole di uno de' più potenti scrittori italiani de' giorni nostri, Giuseppe Mazzini: « Primo stadio di ogni educazione è un'affermazione dell'*io*. Come i germi, le idee non fruttano se non cacciate in terreno rigonfio di vita *propria*. Il vero, per incarnarsi in fatti, ha bisogno di essere svolto, conquistato dalla coscienza ». Ora gli è evidente che l'affermazione dell'*io*, la vita *propria*, la *coscienza* importano la personalità, siccome loro cagione e soggetto. Nè altri creda che il Mazzini disconosca l'essere divino siccome superiore alla personalità umana e ragion suprema di essa. Poichè al principio di Cartesio, *Io penso; dunque sono*, egli contrappose questo solenne pronunciato: *Io penso; dunque Dio è;* e nel concetto supremo di Dio incardinò tutto il mondo civile e l'ordine morale.

Dall'essenza universale dell'educazione abbiamo veduto fluire quel sovrano carattere, di cui vuol essere rivestita. Che se ci facciamo ora a riguardarla nei termini singoli ed integrali, ond'essa consta, vediamo derivarne altri caratteri particolari corrispondenti. Il fatto

dell'educazione si risolve in tre elementi integrali, che lo costituiscono, e sono l'educatore, l'educando e le azioni educative, anello intermedio tra l'uno e l'altro, essendochè l'educazione strettamente presa è di persona a persona cooperanti insieme. Di qui rampollano tre particolari caratteri dell'educazione corrispondenti, la quale vuol essere autorevole riguardo all'educatore, libera rispetto all'educando, universale nelle azioni educative.

L'autorità e la libertà, vuoi nella sfera dell'educazione, vuoi in ogni altro ordine della vita operativa e sociale, non sono due termini inconciliabili ed esclusivi, come potrebbe parere a prima giunta, bensì correlativi e concordi. Certo è, che l'autorità, se abusata, è inconciliabile colla libertà, giacchè il dispotismo è la negazione stessa della libertà; e non è men certo, che la libertà, se sfrenata, cioè degenerata in licenza, è contraddittoria della autorità. Però l'umana ragione riconosce al di sopra dell'una e dell'altra un principio più elevato e più sublime, in cui hanno il loro comune fondamento, e da cui traggono ogni loro virtù ed efficienza. Questo terzo termine dialettico superiore, in cui entrambi i due primi rinvengono il loro punto di convenienza e di accordo, dimora nei principii immutabili ed universali, fondati sull'ordine intrinseco delle cose e sulla dignità della natura umana. Questi principii son essi, che moderano l'autorità sì che non trasmodi in dispotismo, e regolano la libertà sì che non trascorra in licenza. Il vero prestigio dell'autorità non risiede nel capriccio, o nella forza, bensì nel riconoscimento e nel rispetto di questi principii, che essa non può creare, nè distruggere, ma dei quali debb'essere soltanto una fedele e retta interprete; e l'eccellenza della libertà consiste nel mostrarsi ossequente ad essi principii, siccome alla voce imperiosa e solenne del dovere. Ecco come autorità e libertà si compongono ad efficace armonia nel giro dell'educazione, egualmente che in ogni ordine della vita sociale.

Pigliando ora a chiarire i caratteri particolari dell'educazione superiormente enunciati, dico primamente che nel concetto medesimo

di educatore trovasi implicata la nota della sua autorevolezza. Infatti autorità dice superiorità; e gli è di per sè evidente, che l'educatore di sua stessa natura, cioè per ciò stesso che è educatore, sovrasta all'alunno, ripugnando che egli valga ad educare altrui, se già non sia educato egli medesimo, se cioè non possegga un determinato grado di coltura ed un conveniente sviluppo di mente e di corpo, a cui non è ancora pervenuto l'alunno. Se l'educando fosse in tutto od in parte eguale all'educatore sotto il rispetto del perfezionamento, verrebbe meno ogni superiorità, val quanto dire ogni autorità, e già per ciò stesso riuscirebbe impossibile, anzi inutile l'educazione, perchè *non est discipulus supra magistrum*. Tant'è, che l'educazione dell'alunno cessa di fatto, quando egli può reggersi da sè nella vita senza l'autorità dell'educatore, ed ha raggiunto tanto di sviluppo da pareggiare pressochè la coltura dell'educatore.

Quest'autorità dell'educatore riposta nei pregi e ne' meriti suoi particolari, che gli conferiscono una superiorità sull'alunno, appellasi autorità intrinseca o morale per distinguerla dalla estrinseca o giuridica, la quale provien dal di fuori, trasmessa da un potere superiore. La suprema autorità giuridica in fatto di educazione non risiede nel Governo, bensì nella famiglia, perchè il diritto, che hanno i genitori di educare i figli, rampolla dal vincolo medesimo di natura, che insieme li stringe.

Autorità non sinonima con dispotismo; essa cioè non è sconfinata, ma va tenuta entro certi limiti, e questi sono segnati dal rispetto, che essa deve alla libertà personale dell'alunno. Si tenga mai sempre ben fermo nell'animo questo principio, che l'autorità non è fine a se stessa, ma mezzo alla libera e spontanea coltura dell'alunno, e deve andar tutta in servizio di essa. Ora affinchè all'educatore venga fatto di esercitare l'autorità sua con tale temperanza e misura, che armonizzi colla libertà dell'educando, occorre che egli adempia a tre precipue condizioni. Anzi tutto gli abbisogna di conoscere l'alunno ed il come va educato, e conoscerlo vuoi

come uomo, cioè nell'essenza costitutiva della specie umana, vuoi come individuo, cioè nella tempra originale di mente e di corpo, propria di lui. La conoscenza generale dell'uomo e della sua educazione ei la attinge dallo studio, dalla meditazione, dai libri, dalla scienza antropologica e pedagogica; la conoscenza particolare dell'individuo la raccoglie dall'esperienza, dalla pratica, dall'osservazione, riguardando con occhio attento il fanciullo segnatamente in quelle ore di libero svago e passatempo, in cui questi sapendosi sciolto dalla vigile autorità si mostra nella schiettezza della sua indole, nella spontaneità delle sue attitudini. È opera malagevole, ma pur necessaria e di sommo rilievo questa conoscenza dell'individualità dell'alunno; e l'arte di esplorare le sue originarie inclinazioni costituisce uno de' più ardui problemi della pedagogia pratica.

Conoscere l'alunno sotto il duplice aspetto di uomo e di individuo, ed il come va educato, è cosa, che sommamente importa al temperato esercizio dell'autorità, ma da sè sola non basta all'uopo. Occorre che alla scienza, la quale è una dote della mente, l'educatore accoppii due altre cospicue doti dell'animo, vogliam dire attitudine che viene da vocazion pedagogica, e probità di costume accompagnata da integrità di carattere. L'attitudine pedagogica può sibbene venire disvolta, impratichita, addestrata mercè l'esercizio e l'arte; ma nessun'arte varrà mai a crearla nè svilupparla in chi non l'avesse già sortita dalla natura. Infelice quell'educatore, a cui fallisse del tutto una virtù di tanto momento, o che non ne avesse sicura coscienza! L'autorità sua si troverebbe del continuo alle prese colla libertà dell'alunno trascinata alla ventura in sensi i più disparati. Più infelice ancora, se contaminasse la santa autorità del suo ministero colla scostumatezza della vita e coll'abbiettezza del carattere.

All'autorità dell'educatore deve far bella rispondenza la libertà dell'educando; e la ragione n'è manifesta. L'alunno non è cosa, strumento, automa, bensì persona, ciò è dire una vivente attività, che si muove per virtù sua propria, conscia del suo essere e del

suo operare. L'educazione impertanto vuol essere opera non di compressione, ma di espansione, non contrastando od intrigando, bensì favoreggiando lo schiudersi delle attitudini personali e lo sviluppo spontaneo delle potenze per guisa che l'alunno giunga a formarsi il proprio carattere mercè l'attività sua propria ed il conscio e continuato lavoro del suo spirito. Questo carattere particolare dell'educazione riposto nella libertà personale del fanciullo, ne porta a ripudiare siccome dissennata e funesta quell'azione incessante ed oppressiva dell'educatore sull'alunno, il quale viene così snaturato in un soggetto meramente passivo ed automatico destinato a ricevere quella foggia o quel movimento, che allo istitutore piaccia di imprimergli. A niuno mai può cadere in mente, che l'educatore, in virtù della sua autorità medesima, non abbia a fare, e fare assai in servigio dell'alunno; ma all'alunno rimane a fare assai più ancora, giacchè la formazion del carattere ha ad essere opera sua, germogliare cioè e fiorire dall'intima e conscia attività del suo spirito. L'educazione giustamente intesa è un concorde cooperare dello educatore e dello educando, condotto con tale criterio, che questi impari ogni dì più a pensare, a deliberare, ad operare da sè, e quegli lo addestri sempre più al sicuro e retto dominio delle sue potenze. Di tal modo l'autorità dell'educatore va via via cessando dal proprio ufficio e scomparendo quanto più l'alunno avanza nella coscienza e nel dominio di sè, finchè l'acquisto ed il possesso della sua libertà personale renda inutile il cômpito dell'autorità educatrice strettamente intesa.

Nelle azioni veramente educative debbe risplendere la nota dell'universalità, in cui abbiamo riposto il terzo carattere particolare dell'educazione. E veramente se l'operare di un essere assume abito e modo dalla natura stessa dell'essere operante, e se le azioni educative rampollano da due soggetti personali insieme cooperanti, quali sono l'educatore e l'educando, ognun vede di qui come esse abbiano a ritrarre in sè quell'universalità, che è la nota distintiva della persona. Mentre le sostanze irragionevoli sono legate ad un

punto del tempo e dello spazio e nel loro operare non vanno più in là di quel medesimo punto, i soggetti personali abbracciando collo sguardo della mente la distesa dei tempi e dei luoghi e rivolgendo la mira della volontà all'ordine provvidenziale dell'universo, emettono azioni, con cui si stringono in rapporto col sistema universale degli esseri e col sovrano ordinator del creato. Non adunque le azioni meccaniche, cieche, fortuite, bensì le azioni fatte con consapevolezza di mente, con libertà di volere, con intelligenza dell'ordine universale, queste sono davvero azioni educative.

SEZIONE IX.

Fine dell'umana educazione.

La finalità delle cose è uno di que' grandi concetti, che dominano la mente umana, ed insieme uno di que' supremi principii, che governano l'indirizzo della vita pratica. Anche nel campo dell'educazione deve far mostra di sè la finalità dell'operare, sia perchè all'arte educativa, come ad ogni altra arte qualsiasi, torna essenziale uno scopo, sia perchè l'educazione è coltura delle potenze umane, le quali accennano di per sè ad una destinazione della vita, e sia ancora perchè l'educando è persona, ossia un soggetto avente ragione di fine e non di semplice mezzo.

Lo scopo finale dell'educazione è di tale e tanto rilievo, quanta è l'importanza dell'educazione medesima. Quando l'educatore ha davanti all'animo un fine, a cui tiene costantemente rivolto lo sguardo, allora sa quel che si fa, e dove va, e dove intende di andare, tiene raccolte ad un punto le sue forze sempre vive e più gagliarde all'opera, mantiene la coscienza del suo magistero e si rifà sulla giusta via, se mai impreveduti avvenimenti lo avessero traviato. Ponete che egli smarrisca il concetto della meta, a cui intende di arrivare, e voi lo vedrete errare qua e là alla ventura,

vivendo come suol dirsi alla giornata: egli non sa più orientarsi in mezzo all'intreccio delle circostanze, sperpera e sciupa le sue forze fra le cure complicatissime e svariate del suo magistero, nè mai sa a che punto si trova del suo lavoro. Con uno scopo ben fermo in mente, fosse pure esclusivo o falsato, si riesce a risultati pratici corrispondenti; senza scopo lucido e netto si riesce a nulla.

Oggidì che cosa vediamo? Vediamo fervere da per tutto un lavorio pedagogico, che ha dell'incredibile; si riformano metodi e scuole: si spendono somme colossali per diffondere l'istruzione: intorno l'educazione si discute ne' privati convegni e nelle pubbliche conferenze e si stampano libri d'ogni risma e d'ogni colore: insomma assistiamo ad una vera smania e febbre pedagogica. Eppure in mezzo a tanto fare e strafare siamo noi paghi de' risultati pratici, che raccogliamo? Corrispondono essi all'opera nostra? Non lo possiamo asserire. E per qual ragione? Perchè non si sa più quel, che si voglia: si è perduta di vista la finalità pedagogica: non ci risplende più verun ideale, che diriga l'opera nostra.

Pari alla grande importanza dell'argomento, che prendiamo a discorrere, è la difficoltà, che s'incontra nel rintracciare la verità in mezzo ai molti e profondi dispareri, che corrono intorno al medesimo. Segnare un punto finale, in cui l'educazione raccolga ad unità la varietà molteplice delle sue forme, delle sue funzioni, delle parti e specie sue, è cosa assai malagevole, segnatamente poi nelle crisi sociali, in cui tutto è messo in discussione, e talvolta si riesce all'indifferenza, coltivando le potenze dell'alunno senza pensare più in là.

Chiamando anzi tutto a rassegna le differenti dottrine, che riguardano quest'argomento e disaminandone il valore, parmi si possano tutte ricondurre a due categorie, negative le une, positive le altre. Appartengono alla prima quelle dottrine, le quali, quando venissero disvolte nelle loro logiche conseguenze, ci portano a negare all'educazione ogni scopo finale; quali sono il pessimismo fatalistico, l'evoluzionismo darviniano, il positivismo. Secondo il

pessimismo, lo svolgersi di ogni vivente e quindi anche del fanciullo è un correre fatale verso la distruzione ed il nulla. In sentenza di Darwin l'evoluzionismo universale (e l'uomo anch'egli è inviluppato in questo evoluzionismo della natura) è governato dal cieco caso, ed il caso è la negazione della finalità. Il positivismo poi, che riduce tutto l'umano soggetto ad un gruppo di fenomeni senza sostanza, a mere apparizioni senza realtà, è dalla logica forzato a negare ogni scopo educativo, essendochè i fenomeni hanno il fine loro nella sostanza, a cui appartengono, e qui è ricisamente niegata la sostanzialità dell'educando. Tutte queste dottrine logicamente contrarie ad ogni finalità pedagogica riescono per ciò stesso alla negazione dell'educazione medesima, perchè questa, come già venne avvertito sin da principio, importa per necessità un fine, a cui tenda.

Venendo ora alle dottrine della seconda categoria, esse si suddividono in due classi, delle quali le une riconoscono uno scopo finale educativo, ma esclusivo e parziale, le altre si innalzano ad uno scopo comprensivo ed adeguato alla natura umana. Ogni sistema pedagogico, che assegni alla vita umana una destinazione meramente terrena, o additi l'ideale dell'educazione nell'ambiente politico, civile e sociale del tempo, o lo riponga nel principio di nazionalità, o nell'indipendenza assoluta del pensiero e dello spirito umano, è un sistema parziale, esclusivo e per conseguente incompiuto ed erroneo. L'uomo è per natura fornito di facoltà così nobili ed elevate e siffattamente progressive, che non possono raggiungere il loro pieno esplicamento nelle presenti condizioni dell'esistenza. Il rivolgere l'educazione tutta quanta all'unico intento di armonizzare l'alunno coll'ambiente contemporaneo facendo di lui l'uomo politico, civile e sociale del tempo e niente più, è un comprimere tra le angustie del secolo, in cui si vive, la natura umana fatta per l'infinito. « I fanciulli non debbono essere educati secondo lo stato presente del genere umano, ma per lo stato futuro probabilmente migliore: cioè essi debbono essere educati

convenevolmente all'idea dell'umanità e della sua intera destinazione » (1). Quanto allo spirito nazionale, in cui si vorrebbe riposto il fine dell'educazione, avvertiamo anzi tutto, che esso, riguardato da sè solo all'infuori dello spirito universale dell'umanità, è passeggero e caduco, epperò non rispondente alla perenne immortalità dell'io umano, come apparisce dalla scomparsa delle più potenti nazioni, che ricordi la storia. Arroge, che lo spirito nazionale per sè solo, appunto perchè non è lo spirito di tutta l'umanità, ha sempre alcunchè di esclusivo e ristretto, di angusto e fallace, come apparisce nella storia dei Greci e dei Romani, i quali in mezzo allo splendore della loro civiltà mai non seppero sollevarsi tant'alto da abbracciare con uno sguardo comprensivo tutto il genere umano, e nei popoli stranieri altro non videro che nemici da combattere e barbari da distruggere.

È pregio dell'opera il soffermarci intorno la quarta delle dottrine esclusive, che stiamo disaminando, la quale ripone il fine supremo dell'educazione nel procacciare all'alunno l'autonomia assoluta od indipendenza del suo pensiero e del suo spirito da ogni autorità, che non sia quella del suo medesimo spirito e pensiero, per guisa che la mente ed il cuore dell'uomo, vuoi pensando, vuoi operando, si mantengano liberi e sciolti da ogni concetto teologico. Questa sentenza, per poco che si esamini, si risolve sostanzialmente in quella dei liberi pensatori o razionalisti assoluti, i quali proclamano l'umana ragione siccome la sola e sovrana maestra del Vero, la sola e sovrana legislatrice della vita pratica e morale, e niegano una ragion divina superiore alla umana, e per conseguente ogni fede religiosa, ogni virtù, che trascenda le forze della natura e l'apprensiva della nostra intelligenza: in una parola, è la dottrina dell'umanismo, la quale proclama, che niente vi ha al di sopra

(1) *Idee di Emanuele Kant sull'educazione pubblicate dal dott. Rink*, traduzione italiana, pag. 14.

dell'uomo, tutto sta al di sotto di lui. Questo concetto antropologico logicamente ne porta ad educare il fanciullo con tale intendimento, che ei non riconosca siccome vero nella scienza, siccome giusto ed onesto nella vita pratica se non ciò solo, che avrà egli stesso scoperto e rilevato colle forze della sua ragione. Così il Vero ed il Buono riescono una fattura dello spirito umano, che non li riceve da un'autorità superiore ed estrinseca, ma li trae dalle proprie viscere e conserva di tal modo la propria indipendenza.

In fondo a questa sentenza havvi un elemento di verità, ma trasmodato in errore. È verità da me stesso ripetutamente proclamata da più anni e posta a fondamento delle mie meditazioni pedagogiche questa, che l'alunno, perchè persona, ha diritto di essere dall'educatore rispettato nella sua indipendenza e riconosciuto come essere avente ragione di fine, e non già trattato come strumento o semplice mezzo. Per conseguente l'educazione non può non mirare come a suo fine, all'indipendenza dell'alunno. Il che significa che essa deve riconoscere e promuovere il libero e spontaneo sviluppo delle potenze dell'alunno; formare la ragione ed il carattere di lui affinchè cresca donno di sè, e non già mancipio de' voleri altrui; astenersi da quanto sa di meccanico, di artifiziato, di violento, di convenzionale; rispettare le leggi logiche, che guidano il pensiero di esso alla verità, le leggi morali direttive della volontà.

Ecco il vero concetto dell'indipendenza dello spirito, che anche noi riconosciamo siccome scopo dell'educazione, perchè fondata sulla stessa natura personale dell'uomo. Ma lo spirito di ciascuno di noi è poi esso indipendente da ogni altro spirito e finito ed infinito? I liberi pensatori rispondono di sì, e qui sta appunto l'erroneità della loro sentenza. Infatti essi proclamano lo spirito indipendente da qualunque autorità, che non sia la scienza e la moralità, ciò è dire che non sia quella stessa dello spirito: con ciò adunque riconoscono autorevole e quindi superiore allo spirito la scienza e la moralità. Ma di grazia donde viene mai quest'autorevolezza propria del Vero, del Giusto e dell'Onesto in faccia a

noi? Essa non origina già dal nostro spirito limitato e mutabile, bensì da uno Spirito superiore, universale, infinito. Infatti lo spirito nostro ha le sue leggi logiche, che lo dirigono nella ricerca del Vero, e le sue leggi morali, che lo governano nella pratica del Buono; ma queste leggi non le ha fatte egli medesimo, bensì le ha ricevute. Ancora, lo spirito nostro scopre questa e quell'altra verità; ma la verità scoperta non è opera sua, perchè il Vero è immenso, infinito, immutabile, ed egli sentesi finito, fallibile, mutevole. Egli riconosce questa o quella legge morale, ma essa non è una sua creazione, perchè il Buono è immenso ed infinito, come il Vero, ed egli sentesi limitato e soggetto alla colpa. Adunque, se la scienza e la moralità sono autorevoli in faccia allo spirito umano, perchè il Vero ed il Buono immensamente gli sovrastanno, forza è arguirne che lo spirito umano assolutamente dipende dallo Spirito divino, infinito, fonte e ragione della scienza e della moralità. In altri termini, l'uomo è bensì persona, epperò dotato di quella indipendenza ed autonomia, che è propria della persona, ma è persona finita, cioè intelligenza e volontà finita, epperò dipendente da un essere personale infinito, che è Dio, fonte della dignità propria della persona umana. Dio è intelligenza infinita, che sovrasta alla nostra; ecco l'origine della fede religiosa, che i nostri avversarii vorrebbero bandita dall'educazione, siccome offensiva dell'indipendenza dello spirito, siccome un pregiudizio teologico. Dio è volontà infinita, che sovrasta alla nostra; ecco l'origine della moralità e della sua autorevolezza.

La critica di queste ultime dottrine ci porta a conchiudere, che ciascuna di esse è vera per quel, che afferma, erronea per quel, che esclude, val quanto dire che vuolsi tenere conto anche della destinazione terrena della vita, del secolo, in cui si vive, della nazione, a cui si appartiene (1), dell'indipendenza dello spirito

(1) Vedi il nostro opuscolo *L'educazione e la nazionalità.*

rettamente intesa, ma il fine supremo e comprensivo della educazione non va riposto in nessuno di questi termini particolari e neanco nel loro tutt'insieme, bensì va ricercato in un principio superiore, che ora verremo determinando.

Il fine, che andiamo rintracciando, va esso cercato nell'educatore o nell'educando? Certo è, che l'educatore non può non proporsi un fine nell'opera sua, che è vera e sublime arte, e non già cieco empirismo; ma non è men certo, che egli non debbe mirare a se medesimo, siccome a scopo finale del suo magistero, bensì rivolgere tutta l'opera sua alla coltura personale dell'alunno ed in servigio di essa esercitare l'autorità sua. Quindi apparisce il profondo divario, che intercede tra l'educazione dei vegetali e degli animali e quella dell'uomo: la prima va tutta in servigio dell'uomo, che li educa a suo pro, la seconda in servigio dell'educando. Per tutto ciò il fine dell'educazione risiede nell'alunno, ed è contenuto in quel fine medesimo, a cui egli è ordinato.

Perchè ci venga fatto di determinare secondo verità e riconoscere in tutta la sua ampiezza il fine supremo dell'educazione, che abbiamo rinvenuto nell'educando, occorre anzi tutto distinguere i due principali e successivi periodi, in cui essa si bipartisce, cioè l'educazione, che l'alunno va via via percorrendo dalla sua prima infanzia sino alla virilità sotto il magistero di una persona autorevole, e l'educazione, che l'uomo maturo e libero di sè continua a dare a se stesso finchè gli dura la vita. Ciò premesso, ognun vede, che il fine dell'educazione vuol essere siffatto da rispondere a questi due grandi periodi della sua universale durata, e chiameremo fine prossimo il primo, remoto il secondo, distinti l'uno dall'altro, ma pur compenetrati tanto da costituire un unico fine comprensivo in quella guisa, che i due periodi della vita umana formano la continuità e l'unità della sua durata.

Ora qual è lo scopo prossimo, immediato, diretto, a cui debbe intendere l'educatore nello esercitare il suo autorevole magistero verso l'alunno? Esso ci si rivela da sè, solo che ricordiamo come

la natura costitutiva dell'alunno dimori nella personalità. Alla persona è essenziale la coscienza di sè ed il dominio di sè; dalle quali due note emerge il carattere umano. Or bene aiutare l'alunno a formarsi il carattere, ossia ad elevarsi alla chiara coscienza del suo essere e del suo operare ed al libero dominio degli atti suoi e delle sue potenze, ecco lo scopo, a cui deve prossimamente e direttamente tenere rivolto lo sguardo l'educatore. Or si dimanda: perchè mai il fanciullo sorretto dall'autorevol parola e dalla saggia opera dell'educatore deve cotanto adoprarsi intorno la formazione del proprio carattere? Questa ne è la ragione, che l'acquisto del carattere a lui torna assolutamente necessario per raggiungere il fine supremo, a cui è per natura destinato, ossia per diventare quel ch'egli può e debb'essere conformemente al tipo dell'umanità ed al disegno provvidenziale dell'universo. Ciò vuol dire adunque, che la formazione del carattere, fine prossimo dell'educazione, deve mettere capo alla destinazione dell'uomo, fine remoto della medesima. Pervenuto l'alunno alla illuminata coscienza di quello, che egli è, e di quello, che fa, ed al sicuro dominio delle sue potenze, potrà, fatto maturo, imprimere a tutta la sua vita tale indirizzo, che lo conduca a quella finale destinazione, a cui è per natura ordinato.

Or bene qual è questa destinazione umana? Essa non può essere foggiata a capriccio dai sistemi soggettivi, dalle teorie particolari, dalle mutabili contingenze dei tempi e de' luoghi, bensì è necessariamente predeterminata dalla natura stessa dell'uomo. Ora noi siamo forniti di un doppio ordine di potenze, delle quali le une ci mettono a contatto col mondo fisico e sociale, che ne circonda e costituiscono così la nostra vita presente o temporanea, le altre ci pongono in rapporto col mondo eterno delle cose soprassensibili e spirituali e danno luogo alla nostra vita oltremondana e futura. Ecco già qui una doppia destinazione della vita umana, la mondana e la oltremondana. Ancora, l'alunno è ad un tempo uomo ed individuo. Come uomo, egli ha comuni con tutti i suoi simili quelle

fondamentali potenze, che costituiscono la specie umana, e mostrano la loro comunanza di origine, di natura e di fine: come individuo, egli possiede attitudini tutte sue ed incomunicabili, che lo distinguono da ogni altro, che determinano la sua vocazione personale, e nel loro esplicamento assumono un'impronta speciale dalla nazione, a cui appartiene, dalla società e dal secolo in cui vive. Ecco qui altra duplice destinazione, l'una generale, ch'egli come uomo ha comune con tutti i suoi simili, l'altra individuale tutta propria di lui e rispondente alla sua personalità singolare.

Ciò posto, l'educazione deve mirare come a suo fine remoto alla destinazione dell'educando temporanea ed oltremondana, generale ed individuale. Le prime due guise di educazione effettivamente stanno comprese nella destinazione generale e nella individuale, poichè la vita presente e la futura è quella stessa dell'alunno, che vive come uomo e come individuo. Epperò nulla diremo in particolare dell'educazione rispondente alla destinazione temporanea ed alla oltremondana (1).

La destinazione generale esige, che si faccia dell'alunno anzi tutto *un uomo*, ciò è dire che si coltivi in lui tutto ciò, che è umano senza distinzione di tempi e di luoghi, che si esplichi e si rechi a compimento il concetto costitutivo dell'umanità, non dimezzato od alterato, ma in tutta l'integrità de' suoi essenziali elementi, in una parola esige una coltura, che sia ad un tempo fisica, intellettuale, estetica, morale e religiosa, armonica e concorde in tutte le sue parti e rispondente alla natura personale dell'uomo. In caso contrario la vostra educazione vi darà non uomini nel vero senso della parola, ma umane apparenze ingannevoli e fugaci (2).

---

(1) Il Rosmini nel suo opuscolo *Dell'unità dell'educazione*, scrisse molto saggiamente e profondamente intorno il fine soprannaturale dell'uomo e la corrispondente educazione.

(2) Quest'importanza dell'educazione generale venne vivamente sentita ed apprezzata dal Rousseau, il quale così scrive in proposito: « Dans l'ordre naturel,

Fare dell'alunno un uomo, ossia coltivare in lui quell'umanità, che è la stessa ed immutabile da per tutto, elevarlo a quelle virtù di mente e di cuore, che valgono in ogni tempo e presso qualunque nazione, non basta. Occorre oltre a ciò provvedere alla sua destinazione individuale, educandolo a quel genere peculiare di vita che risponde alle sue attitudini personali, alla sua natural vocazione, al rapporto che lo collega colla famiglia, colla società, colla nazione, col secolo, in cui si vive. L'educazione, che risponda alla destinazione individuale dell'alunno e ne adempia la vocazione, giova ad esso in particolare ed alla società in universale. Nel disegno provvidenziale dell'universo Dio ha scompartito qua e là tutto il talento complessivo dell'umanità in diverse proporzioni ai diversi individui. Ciascuno è tenuto a svolgere la capacità sua propria in quella misura, in quella cerchia, in quella forma, che gli venne da natura segnata. Gli è così che dall'accordo armonico delle varie capacità individuali giustamente educate e svolte emerge la civiltà e fiorisce la prosperità dell'umano consorzio, ed ogni migliorìa pedagogica si traduce in una migliorìa sociale, mentre da un'educazione opposta all'originaria individualità del fanciullo discendono deplorabili conseguenze sulle singole persone e sulla società intiera (1).

---

les hommes étant tous égaux, leur vocation commune est l'état d'homme, et quiconque est bien élevé pour celui-là ne peut mal remplir ceux qui s'y rapportent. Qu'on destine mon élève à l'épée, à l'église, au barreau, peu m'importe. Avant la vocation des parents la nature l'appelle à la vie humaine. Vivre est le métier que je lui veux apprendre. En sortant de mes mains il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre : il sera premièrement homme : tout ce qu'un homme doit être, il saurait l'être au besoin tout aussi bien que qui que ce soit..... Notre véritable etude est celle de la condition humaine... Il faut donc généraliser nos vues et considerer dans notre élève l'homme abstrait (*Emile*, t. 1, pag. 22-23. Paris, A. Hiard. 1831). »

(1) Vedi il mio opuscolo *Elementi di pedagogia*. Torino, tip. Borgarelli 1881, pag. 55, 56.

« Natura
« Non patitur cunctos ad eandem currere metam,
« Sed varias iubet ire vias, variosque labores
« Suscipere, ut vario cultu sit pulcrior orbis, »

cantò egregiamente il poeta latino; e questo medesimo concetto venne da Dante espresso nel Canto ottavo del *Paradiso*, dove Carlo Martello investigando il perchè tal fiata i figli tralignano dalle virtù dei genitori, ed il ramo non ritrae dal ceppo paterno, mostra come ciascuno della civil compagnia debba impiegare la vita *diversamente per diversi uffici*, e deplora che si torca alla religione chi nacque a cingersi la spada, e si faccia un re di chi è da sermone.

Queste due guise di educazione, la generale e la individuale, sono dalla natura medesima delle cose chiamate a mantenersi armoniche e concordi, essendochè nell'alunno l'uomo e l'individuo fanno un essere unico ed identico, non già due persone differenti. Ma pur troppo nel fatto la cosa non sempre avviene così come esser dovrebbe. Tal fiata l'educazione perde di vista la destinazione speciale dell'alunno, e si ha una coltura monotona, uniforme, e quindi isterilita e vuota, che è tutta nel perfezionare l'uomo in genere, trascurando o sagrificando lo spirito di vocazione, che chiama alle varie capacità della vita. Altra volta si rovina nell'estremo opposto e si disconosce quanto vi ha di sublime e di nobile nell'umanità per servire al tempo o fare dell'alunno un semplice mestierante, un professionista, un cittadino, un patriota del tal secolo, della tale o tal altra nazione e niente più.

È nota su questo punto l'opinione del Rousseau, che sentenziava impossibil cosa formare dell'alunno l'uomo ed il cittadino ad un tempo, dichiarando così inconciliabili tra di loro lo scopo generale ed il particolare, di cui discorriamo (1). Io non mi soffermerò a discutere questa sua opinione. Mi terrò pago di questa sola av-

(1) Opera citata, pag. 17, 19, 25, ediz. cit.

vertenza, che cioè egli muove dal falso supposto, che ogni guisa di civiltà sia una degenerazione, un corrompimento della natura umana. Che si diano esempi di civiltà larvata, fittizia, simulata, ingannevole, pari a sepolcro imbiancato, è un fatto storico innegabile; e civiltà siffatta sicuramente è la negazione della vera natura umana, è peggiore della barbarie e della selvatichezza primitiva. Ma che la natura umana non possa uscire dal suo stato rozzo, originario e primordiale ed esplicarsi senza riuscire necessariamente ad una civiltà mendace, insomma che ogni sorta di civiltà sia una corruzione della natura umana primitiva, questo è solenne errore, perchè bisognerebbe condannare, anzi detestare la stessa natura umana tanto esaltata dal Rousseau, siccome quella, che cova nel suo seno il germe della propria corruzione, ed avrebbe da comprimere ed arrestare in sè ogni sviluppo per non corrompere se medesimo.

Dalle cose fin qui ragionate emerge spontanea a mo' di epilogo questa conclusione: fine dell'educazione è la formazione dell'umano carattere in guisa rispondente alla destinazione generale e singolare dell'educando e come uomo e come individuo. Questo fine supremo dell'educazione è siffattamente ampio e comprensivo, che abbraccia ed armonzza tutti i fini parziali superiormente accennati senza esagerarne il valore e l'importanza.

SEZIONE X.

Dei mezzi educativi.

Il concetto di fine, a cui è ordinata l'educazione, accenna all'altro correlativo di mezzo, che le occorre al conseguimento del fine. È mezzo pedagogico tutto, che in qualche modo giovi ad eccitare e svolgere le facoltà dell'alunno, ed è come tale scientemente adoperato dall'educatore. Dissi *adoperato come tale dall'educatore,* a fine di distinguere i mezzi propriamente pedagogici dalle

influenze dette educatrici, le quali agiscono bensì sull'alunno, però in modo inavvertito e fortuito, secondochè portano le contingenze dell'ambiente fisico e sociale, in cui esso vive.

Svariatissimi sono i mezzi educativi e si differenziano in tante guise, quante sono dell'umana educazione le forme, le funzioni, le parti e specie. Come già si è avvertito, havvi un'educazione propria dell'alunno non ancora pervenuto alla virilità, ed una educazione propria dell'uomo maturo e libero di sè: quindi ciascuna di esse esige mezzi educativi conformi alla sua indole, e siccome la prima di queste due guise di educazione si suddivide in infantile, puerile e giovanile, così i mezzi, di cui si giova, vengono a differenziarsi ancora, essendo sconvenevole cosa il trattare un giovane quale un fanciullo della prima età. Abbiamo già qui due differenti classi di mezzi educativi, rispondenti l'una al fine prossimo, l'altra al fine remoto dell'educazione. Ancora, l'educazione, che riguarda più propriamente il suo fine prossimo e risponde al primo periodo della sua durata, può venire amministrata nella famiglia, nella scuola, nel collegio: di qui tre altre classi distinte di mezzi educativi, essendochè la famiglia, la scuola, il collegio non comportano per la diversa loro indole mezzi o identici, o adoperati collo stesso tenore. L'educazione mira, come a suo fine remoto, ad adempiere la destinazione dell'alunno, vuoi come uomo, vuoi come individuo; epperò importa due sorta di mezzi corrispondenti, i quali poi nella loro pratica applicazione variano, direi, all'infinito, dovendo essere acconciati ai disparati e svariatissimi caratteri de' singoli alunni. Ancora, evvi un'educazione maschile ed un'educazione femminile, distinte per certi caratteri loro proprii, ma unite nella comunanza della natura umana, identica nell'uomo e nella donna: ecco qui altra distinzione di mezzi educativi. Infine l'educazione adempie funzioni diverse, e viene a distinguersi in fisica, intellettuale, estetica, morale e religiosa, ciascuna delle quali sorta di educazione abbisogna di mezzi educativi suoi proprii.

Abbiamo chiamato a generale rassegna le classi supreme dei mezzi educativi, nè dobbiamo andare più in là, perchè lo additare ad uno ad uno i singoli mezzi particolari proprii di ciascuna classe è cosa che appartiene a quell'altra parte di pedagogia, la quale discorre delle singole parti e specie di educazione. Qui basti all'uopo avvertire, che essi vanno acconciati alla diversa coltura delle potenze, alla diversa tempra individuale dell'alunno, all'età, al sesso, adoperati con giusto discernimento ed in armonia fra di loro, e sempre conformi alla dignità della natura umana. Ad esempio, le percosse, lo spionaggio sono mezzi che non solo non educano, ma disonorano l'educatore e l'alunno.

I mezzi pedagogici diversano secondo le diverse potenze, che voglionsi coltivate. Avvene tuttavia uno, che tutti gli altri sovraneggia, e n'è, per così dire, l'anima e la vita, voglio dire la parola, siccome quella, che è vincolo morale, che lega l'educatore coll'alunno, il maestro col discepolo: mercè la parola i loro animi comunicano insieme, e s'interrogano a vicenda, e l'uno all'altro rispondono; senz'essa non si dà efficace educazione, non istruzione vera.

A misurare con giustezza la virtù pedagogica della parola, occorre risguardarla e per rispetto all'educando, e per rispetto all'educatore. Sotto il primo riguardo la parola ci apparisce siccome quella, che segna i primi esordii dell'umana educazione, essendochè lo spirito infantile si desta alla vita ed inizia il suo sviluppo al suono del primo vocabolo, che il fanciullo giunge ad articolare. Volgiamo uno sguardo ai primordi dell'esistenza umana. L'intelligenza infantile trovasi da principio come a dire avviluppata in un caos di percezioni materiali, di fantasmi, di rappresentazioni sensibili, che s'incalzano, si urtano e si confondono. Tutto è mobile, fuggevole e inconsistente intorno al fanciullo. Le impressioni del mondo esterno irrompono in folla nell'animo suo, senzachè ei valga punto a dominarle. In che modo mai giungerà a distinguere l'uno dall'altro gli esseri cosmici, che sente e percepisce affollati insieme, ad

affermare la personalità sua di fronte al cosmo, che la circonda, e colla coscienza di sè iniziare il suo sviluppo educativo? Col mezzo della parola. In quella guisa, che il Verbo divino fece balzare dalle tenebre del nulla la luce e la bellezza dell'universo, così la prima parola profferita dal fanciullo è il *fiat lux*, che sgombra e dissipa il caos, da cui era inviluppata la sua mente. Colla parola egli giunge a fermare i suoi concetti, a fissare le sue idee, a dominare il mondo confuso delle immagini, a distinguere gli oggetti nelle specifiche loro essenze. Finchè una nozione intellettuale non è *nominata*, voglio dire segnata con un vocabolo, in cui s'incorpori e si concreti, essa ci apppariscc fuggevole, vaga, indistinta. Il vero pensare e conoscere abbisogna del sussidio di una parola interiore, sicchè riesce un vero conversare con se medesimo, un parlare alla propria ragione: indi il greco vocabolo λόγος significa ad un tempo parola e ragione, accennando alla indissolubilità di questi due termini. Di qui il detto: *per nomina noscimus*: *nomen* è contratto di *noscimen*: ossia è mezzo di conoscere.

Così la prima parola è pel fanciullo una vera rivelazione sotto molti riguardi. E primamente essa rivela in lui la natura personale umana, dalla quale ritrae tutto quant'è l'intimo suo essere. Infatti i due costitutivi della parola, il segno sensibile cioè e l'elemento intelligibile hanno la loro ragion d'essere nei due supremi costitutivi dell'uomo, il corpo e la mente, e siccome la dualità degli elementi della parola va contemperata ad unità, così questa rinviene la sua ragione nel dominio della mente sull'organismo corporeo. Il fanciullo, che sa formar la parola, annuncia formata in lui la facoltà conoscitiva e mostra ad un tempo di saper padroneggiar colla mente l'organo vocale coll'auditivo, elevando alla virtù di significare le idee quel suono, che dapprima gli prorompeva uniforme ed incomposto dal petto per cieca forza d'istinto. Secondamente la parola rivela il fanciullo a se medesimo, destando in lui la prima coscienza della personalità sua, la quale viene significata dal vocabolo *io*. In terzo luogo la parola è una vera rive-

lazione del mondo esteriore, poichè in grazia di essa il fanciullo ricostruisce nella propria mente la realtà esteriore col suo cosmico ordinamento, colla specifica varietà de' suoi esseri e colle loro mutue attinenze. Insieme col mondo fisico la parola rivela al fanciullo il mondo sociale, siccome quella, che è vincolo necessario, che stringe l'uomo co'suoi simili in comunanza di vita. Il fanciullo che apprese il linguaggio, par che dica alla società educatrice: Parlatemi, io ascolto, intendo e rispondo.

E l'educatore parla all'alunno, ned è minore la virtù pedagogica della sua parola. Anzitutto essa è l'organo specialissimo e più efficace per elevare l'intelligenza infantile alla visione ed al culto del Vero. Mercè la parola si ammaestra, si erudisce, si addestra la mente al sapere. Strumento precipuo e diretto della coltura intellettuale, essa è ad un tempo mezzo potentissimo, sebbene indiretto, di tutta quanta l'educazione umana, essendochè mercè la parola l'educatore esorta, comanda, consiglia, ammonisce, commenda o rimprovera, adempie insomma pressochè tutto il suo magistero. Giova però avvertire, che vero ammaestramento non v'è, quando il discente riceva passivo la parola dello istitutore, come se questa porga bell'e fatta all'alunno l'idea. Per lo contrario l'idea vuol essere un portato del suo lavoro mentale, epperò ci deve cooperare alla formazion medesima della parola. Poichè altra cosa è il ricevere la parola altrui e meccanicamente ripeterla, ed altro è farla noi medesimi. La parola altrui tiene sempre alcunchè di vago, d'incerto e di confuso per chi la accoglie, mentre serba un senso fermo e più o men definito per chi se la forma, come si avvera nella formazione dei neologismi.

La parola educatrice riesce diversamente efficace e secondo il vario discernimento, con cui viene adoperata, e secondo le sue forme orale o scritta. Parlare come vien viene ed alla ventura, nulla di più facile al maestro ed all'istitutore; ma il discorrere non sorretto da discernimento mal può pretendere a virtù pedagogica. La parola commisurata alla mente dell'alunno, dignitosamente pen-

sata, calda di santo affetto, illuminata dalla luce della verità, essa è efficacemente educativa. Anche dalle sue forme, orale e scritta, essa sortisce virtù ed efficacia diversa. La parola viva scende più potente nell'animo dell'alunno, perchè è significazione immediata del pensiero, con cui sta intimamente compenetrata; mentre la parola consegnata alla carta, sebbene sia più permanente della orale, penetra più rimessa e meno intensa nella mente, siccome quella, che è segno della parola parlata primachè del pensiero. Presso i Greci ed i Romani l'insegnamento era sostanzialmente orale per cagione della penuria dei libri manoscritti e del poco progresso fatto nell'arte della scrittura. S'imparava ascoltando. In grandissimo conto era tenuta dagli antichi l'arte dell'ascoltare, come si pare dal *De auditione* di Plutarco (1). Oggidì le parti sono scambiate: la parola viva va perdendo il primato, che naturalmente le spetta sulla parola scritta o stampata; primato disconosciuto dal fatto dell'istruzione obbligatoria, tutta riposta nell'attitudine del leggere e dello scrivere.

Certo è che le mutate condizioni della società moderna, assai diverse da quelle dell'antica, la maggior complicatezza del sociale organismo, le nuove esigenze del tempo e l'indole della civiltà nostra reclamano siccome necessità del sociale consorzio, che l'universale degli uomini sappia di lettere e di scrittura; ma non perciò vuolsi dimenticare che la parola viva o parlata sovrasta per efficacia e per natura alla parola scritta, essendo questa un semplice segno di quella. E questa verità ritrae una irrepugnabil conferma dal doloroso fatto dei sordo-muti, la cui coltura rimane pur sempre povera e scarsa, perchè privi di quel potentissimo mezzo educativo, che è la parola vivente ed articolata.

Come la parola in generale è segno del pensiero umano, così

---

(1) Cfr. in proposito della mia opera « *Delle idee pedagogiche presso i Greci* » il capitolo riguardante PLUTARCO.

il linguaggio nazionale è l'espressione sensibile della mente del popolo, che lo parla, e ritrae da questa uno stampo caratteristico suo proprio. Di qui si pare quanto importi all'efficacia dell'educazione nazionale il culto del patrio idioma, e come esso debba non già escludere, ma sovraneggiare ed informare di sè lo studio delle lingue straniere. È grave problema e meritevole di serio esame quello, che ricerca, qual posto convenga alla coltura poliglotta in un ordinamento scolastico, e quale influenza ne venga alla formazione del carattere nazionale. Ma siffatto problema non può venire convenientemente risolto senza porre ben mente all'intima colleganza, che intercede tra la mente di un popolo ed il linguaggio che esso parla, e di qui misurare l'efficacia pedagogica della parola nazionale.

SEZIONE XI.

Delle leggi pedagogiche.

L'educazione è un'arte, ed arte non sarebbe, se nello adoperare i mezzi convenienti al fine suo essa camminasse alla ventura senza la scorta di leggi avvertite e riflesse, che ne governino il processo. Il Rayneri discorrendo quest'argomento nel capitolo nono del primo libro della sua *Pedagogica* enumera cinque leggi pedagogiche particolari, ed esse sono: 1° Unità riguardo al fine ultimo e supremo, che è il medesimo per tutti gli uomini; 2° Universalità rispetto alle potenze, che vanno tutte quante disvolte ed in tutte le età della vita; 3° Armonia riguardo all'intreccio ed al sintesismo, che regna fra tutte le potenze; 4° Gradazione, la quale esige che l'educazione proceda dal facile al difficile nell'ordine delle azioni, dal noto all'ignoto nell'ordine delle cognizioni, dai sentimenti e dagli istinti meno nobili ai più nobili nell'ordine delle affezioni; 5° Convenienza in riguardo alla tempra individuale degli alunni, la quale varia all'infinito dall'uno all'altro.

Distinto così queste cinque leggi particolari, il Rayneri si fa ad investigare, se per avventura non abbia ad ammettersi una legge pedagogica suprema, che tutte le altre in sè comprenda e quale essa sia. A tal uopo egli instituisce anzi tutto una disamina della sentenza del Rosmini, che ripose nella gradazione la legge sovrana dell'educazione, e la rigetta osservando che essa non risponde a tutte le difficoltà, non risolve ogni dubbio, non governa l'educazione tutta quanta. Facendosi quindi a ricercare quella legge, da cui tutte le altre come da fonte scaturiscono, ed a cui si riducono come a loro comune principio, a lui pare di averla rinvenuta nella convenienza, e s'ingegna di dimostrare che essa logicamente precede tutte le leggi da lui assegnate all'educazione. Infatti l'educazione (egli ragiona) debb'essere conveniente al fine supremo dell'uomo, epperò una; alle molteplici potenze umane, epperò universale; alla varietà ed opposizione delle potenze, epperò armonica; al graduato svolgersi delle medesime, epperò graduata.

Malgrado il rispetto, che porto alla memoria di questo illustre pedagogista il quale mi fu maestro nella disciplina che ora professo, io non so acconciarmi alla sua sentenza, perchè non mi pare sorretta da giusto ragionare. E veramente egli esordisce coll'assegnare all'educazione cinque leggi, che a suo stesso avviso son tutte particolari, perchè derivate da un punto di veduta affatto particolare; poi innalzandosi al concetto di una legge suprema ed universale, la cerca nel novero stesso delle leggi particolari, e ce la addita in quella della convenienza. Di tal modo egli viene a trasmutare in una legge suprema ed universale quella stessa, che dapprima aveva concepita e posta siccome particolare. Questo suo procedimento non mi pare logico, nè razionale. La logica e la ragione esigevano, che a volere rintracciar la legge sovrana dell'educazione il nostro pensiero non la scambiasse con veruna delle leggi particolari, ma si sollevasse ad un concetto superiore, che nell'universalità sua tutte le contenesse. Procedendo a modo suo il Rayneri fu costretto a rompere, senz'addarsene, in una contrad-

dizione, mutando di punto in bianco il concetto, che dapprima si era formato, della legge di convenienza coll'attribuirle due contrarii significati, l'uno particolare, universale l'altro. Infatti egli aveva derivata la legge particolare della convenienza dal considerare la infinitamente diversa individualità de' singoli alunni, alla quale debbe conformarsi l'opera educativa; poscia la convenienza, dapprima ristretta alla tempra individuale dell'educando, viene da lui estesa al fine supremo dell'uomo, alla totalità delle sue costitutive potenze, alla loro armonica opposizione, al loro graduale sviluppo.

Quest'altra considerazione qui mi si presenta a fare, che cioè il Rayneri non solo ha scambiato il concetto particolare della legge di convenienza col suo concetto universale, ma ben anco parmi che nella sua mente questa legge non rimanga accuratamente distinta da quella dell'armonia, anzi venga a confondersi con essa. Poichè a chiarire il concetto della legge di convenienza egli avverte che essa è la legge direttiva delle arti belle; ed a rincalzo di questa sentenza riferisce due passi, l'uno di monsignor Della Casa (*Galateo*, § 140), l'altro del Bembo (*Gli Asolani*), i quali dimostrano, come la bellezza dimori in una convenevol misura od armonica proporzione delle parti fra di loro e col tutt'insieme, sicchè *convenienza* ed *armonia* tornano ad un medesimo.

Fra le leggi particolari dal Rayneri assegnate all'educazione sonvene alcune, che, anzichè leggi, vorrebbero, se io bene avviso, piuttosto essere considerate come caratteri, quali sarebbero l'universalità, la convenienza. La legge, riguardata nel suo essenziale concetto, è norma direttiva dell'operare, e propriamente governa il procedimento di un essere in ordine ad un fine determinato; epperò il pronunciare, a ragion d'esempio, che l'educazione debb'essere universale, conveniente, non è punto un segnarne il processo regolare suo proprio, bensì divisare i caratteri, onde vuol essere fornita. Rimettendoci adunque in via, dimandiamo: qual è mai la legge, che governa il processo dell'educazione umana? I

positivisti saranno pronti a rispondere, che essa è quella gran legge medesima, la quale regge e modera tutto il vivente universo, la legge cioè dell'evoluzione. Vana ed inconcludente risposta, siccome quella, che si risolve in una vuota tautologia, essendochè l'educazione è già essa stessa una evoluzione, ed il punto della questione dimora precisamente nello enunciare il tenore, con cui l'evoluzione educativa ha da procedere. Questo tenore va logicamente argomentato dalla natura formale dell'uomo e dal cômpito supremo dell'arte educativa. L'uomo è una vivente armonia, è la sintesi più vasta, più organica e comprensiva di ogni altra, è un microcosmo stupendo, che riflette in sè l'armonia dell'universo. L'arte educativa poi si travaglia tutta quanta intorno la formazione del carattere dell'alunno; ed il carattere si rivela nell'armonia dell'uomo interiore coll'uomo esteriore, ossia del nostro interno pensare e volere col nostro esterno operare. Di qui logicamente consegue, che l'umano soggetto va disvolto e coltivato in modo armonico e concorde, val quanto dire, che l'opera educativa va governata dalla sovrana legge dell'armonia dinamica od operativa, propria degli esseri viventi, così denominata per distinguerla dall'armonia statica, propria degli oggetti della natura e dell'arte i quali si dicono belli per l'armonica, ma inerte corrispondenza delle loro parti.

Quest'armonia pedagogica debbe primamente rivelarsi tra l'autorità dell'educatore e la libertà dell'educando, senza del che ogni magistero educativo va sciupato. Armonia suona un molteplice, che dall'uno si svolge ed all'uno ritorna contemperato; per conseguente l'opera educativa va condotta per guisa, che essa armonizzi l'alunno non solo coll'educatore, ma ben anco con se medesimo componendo ad unità intensa e potente il moltiforme e svariato sviluppo della sua vita. La coltura impertanto del fanciullo allora sarà veramente armonica, quando le potenze tutte saranno esplicate in convenevol misura e corrispondenza fra di loro, vale a dire, la vita del corpo con quella dello spirito, il senso e l'istinto

colla ragione e colla libera volontà, l'immaginazione colla riflessione, la memoria col giudizio e col criterio, la facoltà del ragionare e dello speculare colla facoltà operativa del giusto e dell'onesto. Contro questa bell'armonia, che debbe risplendere viva ed operosa fra le parti diverse dell'umana educazione, si pecca oggidì in molti e varii modi, smembrando in parti discordi la vita dell'alunno e crescendolo in lotta con se medesimo. E chi non sa, a ragion d'esempio, come nelle scuole, segnatamente primarie, lo smodato esercizio della memoria contrasti e soffochi lo sviluppo della riflessione e del criterio? Chi non lamenta oggidì nei nostri ordinamenti scolastici la poca e prossochè nessuna importanza, in cui è tenuta la formazione del carattere morale, di fronte all'esclusivo e tirannico predominio dell'istruzione sulla coltura del cuore e della volontà? Gran piaga è questa, che perverte e corrompe l'intimo organismo dell'educazione contemporanea; e di siffatta corruzione se ne risente la società e la patria funestate da una tristissima schiera di delinquenti e di pessimi cittadini, come purtroppo lo mostra a chiare note la statistica degli ospedali e delle carceri.

Per ultimo l'alunno vuol essere educato e cresciuto non solo in armonia coll'educatore e con se stesso, ma ben anco colla realtà universale, con cui convive, val quanto dire colla natura fisica, che lo circonda, colla famiglia e col secolo, in cui vive, col carattere della nazione, alla quale appartiene, colla vita pratica e sociale, in cui si svolge, coll'ordine oggettivo delle cose, con Dio. L'alunno in siffatta guisa cresciuto ed educato non solo apparirà quale debb'essere l'uomo, una vivente armonia, ma rifletterà ben anco in se medesimo l'armonia dell'universo. Lasciando ad altri la cura di svolgere le molte e rilevanti riflessioni, di cui è fecondo questo concetto, noi ci teniamo paghi di due semplici considerazioni, le quali concernono l'una il carattere nazionale, l'altra il rapporto tra la scuola e la vita.

L'educazione vuol essere non solo informata alla tempra individuale

dell'alunno, ma ben anco armonizzata e concorde col carattere distintivo della nazione, perchè questa accoglie nel suo seno il fanciullo e lo addestra alla vita pubblica atteggiandolo alla sua peculiare impronta. Tutti i popoli sono educabili, non però tutti ad un modo, nè allo stesso grado, ma ciascuno secondo il suo carattere nazionale; onde la maggiore o minor capacità educativa di un popolo misura poi la maggiore o minor civiltà, di cui è suscettivo. A ragion d'esempio il carattere della gente tedesca si manifesta in un certo qual predominio della speculazione e del pensiero puro su tutto il rimanente della natura umana; onde della Germania fu detto essere un popolo fieramente contemplativo, *gens ratione ferox*. Per conseguente l'educazione tedesca ha per carattere il predominio della coltura intellettuale sovra tutte le altre parti dell'umana coltura. Un diverso carattere spicca nel popolo inglese, il quale manifesta una preponderanza della volontà sulle altre potenze. Su quest'energia dell'attività volontaria si regge l'educazione del popolo britannico, la quale è tutta intenta a formare del fanciullo un uomo di forte carattere, di energico volere, di animo costante, di operosità indefessa e tenace. Tempra della gente italica è certa qual felice temperanza delle diverse e contrarie doti della natura umana, le quali non si soverchiano l'una l'altra, ma mutuamente si reggono ed armonizzano in una potente unità comprensiva; ed a siffatta tempra va conformata la nostra educazione nazionale.

Fu saggiamente pronunciato e si va opportunamente ripetendo, che la scuola vuol essere tirocinio della vita, *non scholae, sed vitae discendum*. Quest'aurea sentenza pedagogica, la quale enuncia il giusto rapporto tra la scuola e la vita, ne rivela pur anco il come ed il perchè l'educazione abbia ad essere condotta per guisa che ponga l'alunno in armonia colla vita privata della famiglia e colla vita pubblica della società. Guai, se questa felice armonia viene ad essere contrastata od infranta!

Il Rosmini ripone *la prima ed immutabile legge dell'educazione*

nell'unità della medesima, e la svolge osservando, che « in tre maniere secondo l'intenzione e lo spirito del Cristianesimo vuole avere *unità* l'educazione degli uomini: *unità nel suo fine*, che è il principio stesso di ogni unità, ed il carattere essenziale dell'educazione cristiana; *unità nelle dottrine*, alle quali si fa applicare la gioventù o sia nel sistema degli oggetti della istruzione; e finalmente *unità nelle potenze* che debbono tutte venir penetrate, per così dire, ed attuate dalle apprese dottrine o sia unità nel metodo d'insegnamento » (1). Però l'unità, quale egli la intende, rientra, a mio avviso, come parte nel tutto, nell'armonia da me posta come legge pedagogica suprema, essendochè questa compenetra in sè unità e moltiplicità ad un tempo (2).

---

(1) *Opuscoli filosofici*, Milano, 1827, vol. I, pag. 223, 228.

(2) Intorno a questo argomento discorre con molta acutezza di critica un valoroso ed ardito propugnatore delle dottrine rosminiane, Michelangelo Billia nel suo recente opuscolo: *Della legge suprema dell'educazione e di alcune applicazioni di essa*; 3ª edizione, Torino, 1891.

PARTE SECONDA

DELL'EDUCAZIONE CONSIDERATA NEL MOLTEPLICE SVILUPPO DELLE SUE FORME.

SEZIONE I.

Divisione dell'educazione.

Contemplata l'educazione nell'unità della sua essenza, discendiamo ora a studiarla nelle parti e specie, che da questa si diramano, in quella guisa che dall'unità dell'essenza umana si svolge la vita nelle sue molteplici forme. Così nell'essenza dell'uomo ha suo fondamento l'essenza dell'educazione sua, come al moltiforme sviluppo della vita umana corrisponde il moltiforme sviluppo dell'educazione stessa.

L'educazione umana è un tutto che va diviso nelle sue parti, ed un genere, che va distribuito nelle sue specie, epperò assume forme diverse secondo i diversi aspetti, sotto cui può essere da noi contemplata. Vuolsi quindi porre ben mente al divario, che intercede tra le parti dell'educazione e le specie sue. Ciascuna specie anche da sè sola comprende tutte le parti dell'educazione: a ragion d'esempio l'educazione maschile abbraccia la coltura di tutte le umane potenze, e parimente vuol essere ad un tempo

fisica, intellettuale, estetica, morale e religiosa tanto l'educazione puerile, quanto la giovanile e va discorrendo. Per lo contrario una sola parte dell'educazione disgiunta dalle altre, non contiene le altre parti, nè basta essa sola a costituire una specie. Così l'educazione fisica non racchiude in sè tutta quella specie di educazione, che addimandasi maschile o femminile.

Le parti precipue dell'educazione vanno desunte dalle parti sostanziali, onde si compone il soggetto umano educando, quali sono il corpo e lo spirito. Il corpo vive una vita sua propria, non però separata, mercè di potenze speciali o fisiche, le quali appartengono al suo organismo, e similmene lo spirito svolge la sua vita mediante le potenze mentali sue proprie, le quali hanno per oggetto il Vero, il Bello, il Buono, Iddio. Di qui la grande partizione dell'educazione in fisica ed in spirituale o mentale; questa seconda si suddivide poi in intellettuale, estetica, morale e religiosa.

Che se riguardiamo l'alunno non più nelle singole parti integrali, che compongono il suo essere sostanziale, bensì nel tutt'insieme del suo spirito e del suo corpo, che va svolgendosi ne' successivi periodi della sua vita, e giusta le differenze del sesso, avremo le varie specie dell'educazione, relative all'età ed al sesso; ed esse sono nel primo caso l'educazione infantile, la puerile, la giovanile e la virile, nel secondo caso l'educazione maschile e la femminile.

Forme diverse mostra pure l'educazione considerata rispetto al fine peculiare dell'alunno, all'educatore, che la impartisce, al luogo, in cui viene amministrata. Abbiamo altra volta notato, che l'alunno mira ad una duplice destinazione, l'una generale come uomo, l'altra particolare come individuo. Uno solo e per tutti il medesimo è il fine generale dell'uomo, mentre i fini particolari sono molteplici e varii, come le vocazioni individuali di ciascuno, i bisogni singolari in cui versano e le condizioni della società, in cui vivono. A tutto ciò rispondono diverse guise di educazione, quali sono la scientifica e l'artistica, la letteraria e classica, la tecnica e professionale, l'ecclesiastica e la militare, la civile, la politica e la nazionale, la

perfezionatrice, la emendatrice. Per ultimo l'educazione distinguesi in domestica ed in estradomestica, secondochè è data nel recinto della famiglia o del collegio; in individuale o comune, secondochè è impartita singolarmente, oppure collettivamente; in privata e pubblica, secondochè è amministrata dal privato cittadino o dalla pubblica autorità.

A ciascuna di queste parti e specie di educazione rispondono i diversi istituti educativi: all'educazione fisica le scuole di ginnastica; alla intellettuale le scuole elementari, le secondarie e le universitarie: all'estetica gli istituti classici e le scuole di belle arti; all'educazione infantile gli asili d'infanzia; all'educazione puerile e giovanile, come pure all'estradomestica le scuole ed i collegi-convitti: alla femminile i conservatori; all'ecclesiastica i seminari; alla militare gli istituti militari; alla tecnica e professionale le scuole d'arti e mestieri, d'industria e commercio, e gli istituti di perfezionamento; alla emendatrice gli istituti pei sordo-muti, pei ciechi, pei discoli e va discorrendo.

Per ultimo riguardata l'educazione nella forma progressiva del suo sviluppo distinguesi in naturale o spontanea ed in riflessa, secondochè procede giusta il buon senso della natura od è governata dalle leggi avvertite dell'arte.

Chiudiamo questa rapida e generale rassegna delle diverse specie e guise dell'educazione, avvertendo che oltre queste forme comunissime e ordinarie essa ne assume innumerevoli altre, tutte mutabili, che rispondono ai diversi tempi e luoghi, alle diverse indoli delle genti umane, alle diverse esigenze di ciascuna nazione, ai diversi periodi della civiltà universale. L'educazione procede di pari passo con la convivenza sociale. si trasforma con essa e ne riflette le fasi successive. Ognun vede da sè, quanto diversasse la forma dell'educazione spartana da quella ateniese, e come entrambe discordassero dall'educazione romana.

SEZIONE II.

Lo studio delle parti dell'educazione ed il suo processo.

Due differenti processi si presentano al pensiero di chi imprende a discorrere le parti dell'umana educazione e costruirne una scientifica teoria. È pregio dell'opera sottoporli entrambi ad una conveniente disamina a fine di determinare il procedimento più razionale, che mena allo scopo.

Evvi un procedimento che potremmo appellare astratto, il quale consiste nel considerare le fondamentali potenze umane ciascuna in se stessa, cioè nella sua natura, nelle sue funzioni, ne' suoi elementi in generale, astrazion fatta dalle forme diverse, che essa assume nell'uomo e nella donna, nel fanciullo della prima infanzia, nell'adolescente, nel giovane, nell'uomo fatto e maturo; e quindi si disegna quale debba essere la coltura di ciascuna potenza così contemplata. Seguendo questo processo avremmo a parte a parte una teoria dell'educazione fisica, una dell'educazione intellettuale, una terza dell'educazione estetica, una quarta dell'educazione morale e religiosa, ma pur sempre una teoria astratta e generale, cioè fondata sulla natura generale delle potenze.

A questo procedimento sta contrapposto un altro, cui conviene la nota di evolutivo, siccome quello, che riguardando le potenze non già nella loro immobile ed astratta natura, bensì nelle mutabili e successive forme del loro sviluppo corrispondenti ai progressivi periodi della vita dell'alunno, va passo passo delineando l'educazione molteplice e varia a seconda delle varie fasi dell'umana esistenza. Procedendo di siffatta guisa si riesce ad una teorica dell'educazione propria della prima infanzia, poi ad una teorica dell'educazione qual si conviene alla puerizia, quindi all'adolescenza e via via. È noto, come l'illustre Albertina Necker de Saussure

abbia condotto secondo questo tenore la sua opera *L'éducation progressive*, nella quale studia e discorre l'educazione dell'uomo e della donna dai primordii della vita fino alla vecchiaia, dividendola in successivi periodi di due o tre anni ciascuno. Similmente adoprò Teodoro Fritz professore a Strasbourg nel suo *Esquisse d'un système complet d'instruction et d'éducation et de leur histoire*, pubblicato nel 1841, dove si discorre l'educazione corrispondente ai quattro successivi periodi dell'infanzia, dell'adolescenza, della gioventù, della maturità. Dai quali esempi ognuno può rilevare con quanto poca ragione i propugnatori della nuova pedagogia positivistica si facciano belli del procedimento evolutivo siccome di una loro originale scoperta, mentre di già era stato dai pedagogisti ideato e tradotto in atto quando del positivismo ancora non si buccinava tampoco il nome.

Dal concetto medesimo di questi due procedimenti già si fa manifesto il divario profondo, che intercede fra l'uno e l'altro. Poichè procedendo per via di astrazione ciascuna delle parti dell'educazione viene discorsa disgiuntamente dall'altra, sicchè lo studio pedagogico delle potenze apparisce propriamente successivo, mentre è simultaneo nel procedimento evolutivo, essendochè quivi le facoltà educabili sono tutte quante insieme contemplate con uno sguardo complessivo in ciascuna età dell'alunno. Ma di qui spunta quest'altro divario, che seguendo la prima via, la teorica di ciascuna parte dell'educazione (a ragion d'esempio, dell'educazione intellettuale) esordisce, prosegue senz'interruzione il suo corso e si chiude definitivamente in se stessa senza più riaprirsi altra volta, poichè ciascuna potenza riguardata nella sua natura astratta e nelle sue costitutive funzioni non muta mai la sua essenza, nè ammette ampliamento successivo di nuove forme. Per lo contrario, se tieni dietro al progressivo disvolgersi delle potenze, ti è giuocoforza ritornare a più riprese sull'argomento, ripigliando la teorica dell'educazione fisica, intellettiva, estetica, morale e religiosa ad ogni nuovo periodo della vita dell'alunno, e determinando la

coltura propria di ciascuna potenza conformemente alla nuova forma che ciascuna facoltà ha assunto in ciascuna età.

In ciascuno di questi due procedimenti, se disgiuntamente riguardati ed esclusivamente adoperati, la critica rileva pregi e vantaggi misti a difetti e sconvenienze. Ognuna delle fondamentali potenze umane possiede una natura stabile e ferma, che dalle altre la differenzia, e funzioni sue proprie, con cui manifesta la sua virtù interiore; e ciascun vede quanto importi allo educatore avere ben chiaro in mente il loro concetto definitivo per coltivarle a dovere. Questa verità è riconosciuta dal procedimento astratto; e qui sta il merito e pregio suo proprio; se non che esso, tutto assorto nella considerazione generale delle potenze e della loro nuda coltura, perde di vista le forme progressive del loro sviluppo rispondenti alle varie età dell'alunno; di che consegue questo sconcio gravissimo, che l'educatore non vede nè via, nè modo di acconciare (cosa rilevantissima se altra mai) il suo magistero ai differenti periodi della vita, sciupando così in gran parte l'opera sua. Pregi e difetti affatto contrarii mostra il processo metodico evolutivo, il quale seguendo passo passo lo svolgersi di ciascuna potenza, dalla prima infanzia alla virilità, detta le norme pedagogiche convenienti alle singole forme del suo sviluppo; ma poi disconosce la natura costitutiva di ciascuna facoltà, la quale rimane pur sempre identica e la stessa in mezzo alle mutevoli e diverse sue fasi evolutive, e con ciò stesso misconosce quei principii generali, che riguardano l'oggetto ed il fine proprii delle singole potenze, e che tornano affatto indispensabili alla compiuta coltura delle medesime.

Da questa rapida critica consegue a mo' di final conclusione, che i due procedimenti, di cui teniamo discorso, non vanno disgiuntamente contemplati, nè esclusivamente adoperati, bensì insieme contemperati e ricondotti a conveniente armonia. Al che si può pervenire per due vie diverse, ed esse sono: 1° Aggiungere alla teorica generale di ciascuna parte dell'educazione, quale è condotta secondo il procedimento astratto, una teorica particolare della

coltura della stessa potenza giusta le diverse forme del suo sviluppo, quale è condotta secondo il processo evolutivo: 2° Conservare il procedimento astratto per la trattazione successiva delle singole parti dell'educazione fisica, intellettuale, estetica e morale, e seguire il procedimento evolutivo nel discorrere le differenti specie di educazione infantile, puerile e giovanile, ciascuna delle quali porge occasione di contemplare con isguardo comprensivo tutte le potenze in ciascun periodo del loro sviluppo (1).

SEZIONE III.

Dell'educazione del corpo.

CAPO I.

Necessità dell'educazione fisica.

L'educazione fisica è necessaria, perchè lo spirito umano è congiunto in commercio di vita col corpo, e possiede in esso il ministro di sua operosità esteriore. Giova chiarire la ragione di questa necessità.

L'educazione fisica era dagli antichi tenuta in tanto pregio, che compendiava in se stessa pressochè tutta l'educazione umana non solo, ma faceva parte altresì di loro religione. Presso i moderni per lo contrario giacque per assai tempo negletta, segnatamente nel medio evo, e solo nel secol nostro comincia a sentirsene ogni dì più l'importanza. Donde mai cotanto grave ed universal trascu-

(1) M. A. Jullien di Parigi nel suo *Essai general d'education* (Paris, 1808) a pag. 255-326 ci porge un lodevole saggio del procedere astratto e dell'evolutivo ad un tempo in quadri sinottici ed analitici, dove in cinque colonne parallele traccia l'educazione fisica, l'intellettuale e la morale corrispondenti agli anni d'età (dal 1° al 26°) ed all'impiego del tempo.

ranza? Si reputò il corpo non solo quale un suddito dello spirito, ma quale suo irreconciliabil nemico, che va non coltivato, ma depresso. Solenne errore. Il Cristianesimo proclama, gli è vero, l'odio alla carne, ma la carne, quale esso la intende, è il corpo ribelle e tiranno dello spirito, e non punto il corpo riguardato nel suo ordine naturale, della cui conservazione e salute esso ci fa per contro un rigoroso dovere. Il vero si è, che il corpo non va sacrificato allo spirito, ma nemmeno innalzato a suo dominatore. L'organismo fisico è sibbene di gran lunga inferiore alla mente, ma non per questo va trascurata o sacrificata la sua coltura.

La necessità dell'educazione fisica ha la sua ragion manifesta nella necessaria colleganza, che stringe in unità di essere la dualità del corpo e dello spirito umani. Siffatta colleganza si manifesta sotto una duplice forma. Lo spirito vive in comunanza di vita col corpo, tantochè sussiste tra l'uno e l'altro un'intima ed incessante corrispondenza di azioni. « È un pronunciato di fisiologia questo, che il vigore del corpo è condizione di sanità per l'anima, e che un organismo malaticcio o semplicemente snervato espone un giovanetto a ben maggiori danni dal lato dei costumi, che non l'esuberanza del più felice temperamento muscolare. Nessuna guisa di debolezza è condizione di virtù. In un corpo ben equilibrato la volontà è più ferma e diritta, la ragione più lucida e più sana (V. De Laprade, *L'éducation homicide*, pag. 86) ». Somma quindi la necessità della fisica educazione. Ogni cura consacrata in gioventù alla miglioria ed al vigore del corpo, giova del paro alla vigoria dell'anima. *Mens sana in corpore sano.*

Altra guisa di necessaria colleganza tra le due sostanze componenti l'umano soggetto è questa, che lo spirito adopera il corpo come organo poderosissimo ed indispensabile della sua operosità esteriore. La vita terrena dello spirito umano si espande al di fuori nel mondo della natura fisica circostante e della società. Esso è chiamato a dominare la natura, a lavorarla, a trasformarla a suo pro mediante l'arte, l'industria, il commercio; ma egli di per sè solo,

colla pura sua intelligenza e col suo libero volere non può nulla sulla natura esterna senza lo strumento del proprio corpo e delle sue fisiche forze, ed alla sua volta non può il corpo venire adoperato a tale intento, ove non sia stato mercè della coltura cresciuto sano e vigoroso, e mercè dell'esercizio reso agile, snello, addestrato ad obbedire ai concepimenti ed ai voleri dello spirito. Lo che è appunto il cómpito proprio della fisica educazione. Il nostro impero sulla natura fisica tanto più si amplia e si rassicura, quanto maggiore è l'impero, che esercitiamo sul nostro corpo, maggiore la destrezza acquistata nell'adoperarlo, maggiore la sanità e vigoria del medesimo. Lo stesso è a dirsi dell'operosità spiegata dallo spirito nel mondo sociale. La società abbisogna di magistrati laboriosi, che la amministrino, di prodi soldati, che la difendano, di robusti operai e di validi artisti, che convertano la materia in istrumento di floridezza sociale; e questo popolo di sano organismo e di vigorosa tempera non può venire che da una solida educazione fisica.

CAPO II.

Del fine dell'educazione fisica.

L'educazione fisica mira al triplice intento di conservare sano il corpo, di svolgere, rinvigorire, addestrare le forze muscolari, di perfezionare gli organi del pensiero e dell'attività volontaria, perchè concorrano al perfezionamento dello spirito.

Sebbene l'educazione fisica non sia fine a se stessa, ciò non pertanto ha un intento speciale, a cui è rivolta; e l'intento suo agevolmente si argomenta dal concetto dei due precedenti aforismi. Se il corpo va educato in guisa, che risponda alle esigenze dello spirito, consegue, che esso debbe perciò adempiere a tre condizioni, che cioè: 1° il suo organismo fiorisca di prospera salute, 2° che possegga vigoria di forze muscolari, agilità e destrezza di movimento, 3° che gli organi del pensiero e dell'attività volon-

taria siano perfezionati a dovere e capaci di adempiere le proprie funzioni. Ed ecco qui il triplice intento, a cui mira l'educazione fisica.

Infatti ponete caso, che il corpo sia cagionevole di salute e languisca nell'infermità, in tale stato esso deluderà le più nobili aspirazioni del cuore, i più lodevoli intendimenti dello spirito, mentre da un corpo sano e saldamente costituito l'intelletto attinge forza e gagliardia a coltivare con felice successo le scienze. Egualmente lo spirito mal può applicare al culto dell'arte, od ai rozzi lavori dell'industria, o ad altre faticose incombenze della vita pratica e sociale, quando a ciò non lo soccorra il corpo colla vigoria delle sue membra, colla conveniente destrezza de' suoi movimenti. Oltre la salute del corpo e la vigoria e snellezza delle forze muscolari, l'educazione fisica deve procacciare all'alunno la coltura ed il perfezionamento degli organi del pensiero e dell'attività volontaria, sicchè si sviluppino e si formino adatti ad adempiere le funzioni loro proprie in ordine alla compiuta manifestazione dello spirito.

Organi del pensiero sono segnatamente quelli proprii de' sensi fisici esterni, e gli organi della favella, i quali tutti hanno il loro centro di unità nell'organo cerebrale. Ben si sa, che i sensi fisici sono come a dire le porte, per cui le impressioni dell'universo corporeo circostante entrano nell'anima e le porgono così i materiali greggi ed informi, su cui essa lavora poi le sue conoscenze intorno il mondo sensibile esterno. Dalla perfezione e dall'aggiustatezza dei sensi dipende in gran parte l'esattezza delle nostre idee intorno la natura corporea, mentre, se essi sono difettosi o storti, generano difettose o storte conoscenze; se poi venissero meno del tutto al loro ufficio, ci mancherebbero affatto le notizie degli oggetti corrispondenti, come al cieco l'idea dei colori, al sordomuto quella del suono. Sovra tutti i nostri sensi primeggiano per eccellenza di struttura e di ufficio la vista e l'udito siccome quelli, che ne rivelano l'universo corporeo nella varietà infinita

delle sue forme e nell'armonia delle sue bellezze: epperò sono meritevoli di un'attenta e speciale coltura, la quale interessa tutte le classi sociali, mentre il gusto, il tatto e l'odorato hanno un'importanza assai inferiore e relativa.

Organi dell'attività volontaria sono gli organi di locomozione, e segnatamente la mano: questa va in modo particolare esercitata, perchè ministra dei voleri dello spirito, organo delle arti trasformatrici della natura, e ben fu appellata lo strumento degli strumenti, come l'anima pensante fu detta la forma delle forme.

CAPO III.

Dei mezzi dell'educazione fisica.

All'educazione fisica, perchè raggiunga l'intento suo, occorrono mezzi speciali, i quali, dovendo rispondere al triplice fine, cui essa mira, si distribuiscono in tre classi, e sono l'igiene intenta alla salute del corpo, la ginnastica indiritta allo sviluppo, alla robustezza ed agilità delle forze muscolari, l'esercizio dei sensi ordinato a perfezionare gli organi del pensiero. Tutti questi si dicono mezzi dell'educazione fisica propriamente diretti, perchè agiscono immediatamente e direttamente sul corpo e si distinguono da altri mezzi, che si appellano indiretti. Di che si scorge, come queste tre specie di mezzi sono distinte: ciò nullameno questa loro distinzione non è così assoluta e rigorosa, che impedisca il loro intimo compenetramento e la loro vicendevole influenza, poichè la ginnastica, a ragion d'esempio, sebbene abbia per proprio l'esercizio dei movimenti muscolari, pur tuttavia conferisce alla salute del corpo ed allo sviluppo dei sensi fisici, tantochè, in sentenza di alcuni, essa abbraccia in sè e l'igiene stessa, e qualunque siasi mezzo di fisica educazione.

Questo della ginnastica e dell'igiene è tale un argomento, che ad essere convenientemente discorso si distenderebbe in intieri vo-

lumi; e di tali volumi noi dobbiamo qui starcene pressochè paghi all'indice sommario.

Il chiamare a rassegna tutte le norme igieniche e discorrerle ad una ad una spetta in proprio alla scienza igienica ed a quella parte della pedagogia che tratta dell'educazione fisica conveniente alle diverse età dell'alunno, distinguendo l'igiene della prima e della seconda infanzia, dell'adolescenza e della giovinezza, come pure le malattie proprie della famiglia e della scuola, del bimbo e del fanciullo. La pedagogia teoretica non ha che a porgere qui allo educatore questo criterio direttivo, che cioè nella pratica applicazione delle norme e de' mezzi igienici esso si tenga nel giusto punto intermedio tra la mollezza sibaritica e la smodata rigidità spartana.

Passando alla ginnastica, essa risiede in un sistema di norme ordinate allo sviluppo, alla vigoria ed alla destrezza delle membra mercè di una serie razionale di movimenti eseguiti colla coscienza del proprio pensiero e sotto l'impero della volontà. Queste ultime parole accennano al carattere pedagogico della ginnastica, la quale non sarebbe educativa, nè tampoco umana, se l'alunno venisse addestrato a movimenti meramente meccanici, automatici ed inconsapevoli, a cui potrebbero venir avvezzati anche i bruti.

Evvi una ginnastica naturale, ed essa si fonda sulla facoltà del moto o sulla semovenza propria del corpo animato, movimento che è un bisogno imperioso, prepotente, irresistibile nei fanciulli, più ancora che negli adulti, poichè in quelli l'organismo è ancora tutto da esplicarsi e raffermarsi. Su questa ginnastica naturale ha sua radice e fondamento primo l'arte ginnastica adoperata come mezzo di fisica educazione; la quale per conseguente non deve mai sopraffare o violentare la natura trasmodando in eccessi od avviluppandosi in un intreccio di movimenti troppo complicati o soverchiamente ricercati, come ci incontra qua e là di vedere (1).

---

(1) « La ginnastica (osserva Kant) deve solo guidar la natura senza procacciare un'eleganza forzata ».

Se l'arte ginnastica educativa trae sua origine dalla stessa ginnastica naturale, a cui deve conformarsi nel suo processo, già da ciò stesso apparisce la sua necessità ed importanza. La vita è moto. Ed ecco perchè la ginnastica s'inviscerava colla vita pubblica de' Greci e de' Romani, e costituiva il pernio della loro educazione. Avverte il Montaigne avere Platone nel suo libro *Della Repubblica* taciuto, o passato sopra leggermente alle scienze ed alle lettere, ma essersi di proposito e lungamente fermato sui giuochi, i salti, le corse, le danze, e le mille forme della ginnastica. Presso i Romani poi Giulio Cesare, che sortiva dalla natura un organismo debole all'estremo, lo fortificò e lo rassodò colla ginnastica a segno da reggere alle più improbe ed ardue fatiche militari.

Venendo ai caratteri generali della ginnastica educativa, essa vuol essere conveniente al sesso, alle varie età, al temperamento individuale, graduata nel suo processo, accompagnata coll'esercizio de' sensi, specie la vista, lontana mai sempre dagli estremi. Rivestita di siffatti caratteri, essa potrà raggiungere il fine suo proprio, rendere cioè il corpo libero ed indipendente dai bisogni fittizi, indurarlo alle fatiche ed ai disagi non però senza moderazione, inspirare alla volontà la coscienza del dominio che le spetta sugli organi e le forze del proprio corpo.

Viene terzo mezzo diretto dell'educazione fisica la coltura dei sensi esterni e de' loro organi corrispondenti. Questa coltura comincia e si compie tutta quanta nel breve periodo della prima fanciullezza in cui gli organi dei sensi eccitati dalle prime impressioni del mondo esteriore si atteggiano ben presto allo apprendimento di quelle funzioni, che si ripeteranno poi per tutta la vita. Importa quindi non poco vegliare assai per tempo e fin dagli anni primi sull'incipiente sviluppo de' sensi, affinchè i loro organi non contraggano storture o mala conformazione; al quale intento occorre che siano esercitati convenientemente, ponendoli in giusto rapporto coi proprii oggetti, evitando i forti eccitamenti ed alternando l'attività col riposo. La lettura, la scrittura, il di-

segno, il canto, l'osservazione degli oggetti sensibili, tutto può essere adoperato come mezzo a coltivare ed esercitare questo o quell'altro senso corporeo del fanciullo, purchè si adoperi con giusto discernimento.

Paghi di queste generali avvertenze, non discenderemo qui a dire in particolare del come abbiasi ad esercitare ciascuno dei cinque sensi fisici esterni; del che tratteremo a suo luogo. Piuttosto mi vien bene di fare un'osservazione critica, consigliatami dalla natura medesima dell'argomento. I novatori dell'odierna pedagogia, muovendo dalla necessità di coltivare ne' fanciulli i sensi fisici esterni ed i loro organi corrispondenti, hanno immaginato di derivare di qui il nuovo loro metodo detto intuitivo predicandolo su tutti i toni e proclamandolo siccome il solo vero, il metodo supremo, universale, e con esso hanno creduto di ricostrurre da cima a fondo tutto l'edificio scolastico. Ecco anche qui l'origine di un solenne errore, che sta, come altri molti, nello esagerare una verità, da cui si sono pigliate le mosse. È vero, verissimo che i sensi fisici vanno fin dalla prima infanzia accuratamente esercitati, e che ne' primordi dell'insegnamento vogliono essere dallo istitutore coltivati siccome organi per l'acquisto delle conoscenze riguardanti il mondo esteriore: verità già riconosciuta e praticata assai prima che facesse la sua apparizione la nuova pedagogia positivistica. Ma non è vero per niente, che i sensi fisici esterni siano i soli ad essere coltivati siccome l'unica ed esclusiva fonte di tutte le nostre conoscenze; epperò non è vero per niente, che il metodo intuitivo, cioè fondato sulla visione od osservazione sensibile delle cose corporee esterne, sia l'unico, il supremo e l'universale metodo d'ogni insegnamento elementare. I sensi fisici esterni non sono essi propriamente, che percepiscono, apprendono e conoscono la natura corporea; bensì è lo spirito interiore, che li adopera come organi di conoscenza; esso è, che percepisce ed apprende. La vita dello spirito non è tutta quanta adunata nei sensi fisici: esso possiede altresì il senso intimo o la coscienza di sè, possiede il sentimento

del vero, del bello, del buono, del divino ; e questi sentimenti non hanno organi corporei corrispondenti, eppure sono fonti di conoscenze ben diverse da quelle del mondo materiale esterno, e come tali sfuggono all'angusta sfera del nuovo metodo intuitivo.

Mezzi indiretti dell'educazione fisica sono la serenità dell'anima ed il temperato lavoro del pensiero, l'integrità del costume.

In quella guisa, che il medico a fine di ricomporre nell'umano organismo il turbato equilibrio e ridonargli la pristina salute, si giova tal fiata di mezzi morali, che agiscono sul corpo mediante l'animo, così l'educatore adopera in servigio della coltura fisica mezzi d'indole psicologica, quali sono la serenità dell'anima ed il temperato esercizio della mente, che per ciò appunto si dicono mezzi di educazione fisica indiretti. Nè si creda, che, avuto riguardo a questa loro natura, essi siano di poco o nessun rilievo, di scarsa o niuna efficacia; che anzi tornano siffattamente necessarii, che la lora trascuranza può inforsare e deludere onninamente il successo della fisica educazione. Poichè questi mezzi indiretti traggono la ragione ed efficacia loro da quell'intimo commercio di vita, che insieme congiunge la mente ed il corpo nell'uomo.

In virtù di siffatto commercio lo spirito non può non diffondere nel corpo suo compagno quella calma serena, quella pace soave, quella sanità morale, che possiede in se stesso : ed ogni temperato lavoro di pensiero, ogni nuova verità conquistata dall'alunno conferisce al retto equilibrio dell'organismo fisico, lo rinfranca e lo sorregge nel suo sviluppo. Perciò si adoperi del suo meglio l'educatore, perchè l'alunno conservi inalterata quella schietta ed ingenua ilarità di animo, che è il più bel dono da natura largito all'età puerile, e che sarà più tardi combattuta nelle lotte della vita ; ed egli avrà con ciò provveduto non poco all'avvenire della sua vita fisica. Anima sana fa corpo sano. Per lo contrario quando il fanciullo abbia lo spirito sconvolto dalle nascenti passioncelle, od impaurito da storte idee e da strani fantasmi, od intormentito nell'i-

nerzia intellettuale, il suo corpo non può non patirne detrimento anch'esso, e risentirne un sinistro influsso. Pongasi quindi gran cura nel tener lontana dal fanciullo ogni cagion di sgomento e di paura, la quale è sempre generatrice di funeste affezioni morbose e di gravi sconcerti organici.

Del paro l'applicatezza allo studio, quanto torna benefica alla salute del corpo, se temperata e condotta a dovere, altrettanto le riesce esiziale, se smodata e violenta. Ogni sforzo precoce o soverchio di mente non solo infiacchisce e comprime l'intelligenza, ma insieme con essa sfibra e svigorisce ben anco il corpo.

SEZIONE IV.

Dell'educazione della mente.

L'educazione della mente avendo per obbietto suo proprio la coltura dello spirito, abbraccia nella sua cerchia lo sviluppo di tutta la vita mentale dell'alunno, epperò si partisce in intellettuale, estetica, morale e religiosa.

CAPO I.

Dell'educazione intellettuale.

Art. 1.

Concetto e divisione dell'educazione intellettuale.

Giova anzi tutto dissipare un'erronea opinione, che corre intorno la natura dell'educazione intellettuale. Non pochi vi sono, i quali la confondono coll'istruzione riponendola tutta per intiero nel fornire all'alunno un conveniente corredo di cognizioni. Il vero si è, che l'istruzione è bensì una parte integrale dell'educazione intellettuale, ma non la adegua onninamente. Il suo genuino e pieno concetto

va attinto dalla natura medesima della facoltà intellettiva, che è l'oggetto dell'educazione, di cui facciamo parola. L'intelligenza è facoltà di pensare e di conoscere; per conseguente va educata nella sua duplice forma di pensante e di conoscente, il che val quanto dire, che l'educazione intellettuale vuol essere ad un tempo coltura formale e coltura materiale della mente. Giova chiarire per bene il divario, che intercede fra queste due forme di coltura mentale, e rilevare ad un tempo i vincoli, che le consertano entrambe insieme.

La coltura formale ha per proprio di esercitare l'attività personale per guisa, che l'alunno acquisti il sicuro e pieno dominio della propria intelligenza e venga addestrato a pensare giustamente e da sè, a giudicare delle cose secondo verità, a ragionare dirittamente, a percepire ed osservare con sincerità ed accuratezza, a riflettere con sodezza e profondità. Per lo contrario è oggetto della coltura materiale questo di schiudere la mente dell'alunno alla visione delle molteplici verità e fornirlo di quelle notizie e cognizioni, che gli occorrono per adempiere la sua destinazione nella vita individua e sociale. Quindi se la coltura materiale fa l'uomo dotto ed erudito in questo o quell'altro ordine del sapere, la formale gli dà la coscienza del proprio pensare, lo fa giudizioso, assennato, riflessivo, tale insomma che valga ad acquistare da sè infinite altre cognizioni oltre di quelle, che gli vennero apprese dal suo maestro.

Di che appare, come queste due parti di mentale coltura, per quantunque distinte di ufficio e di scopo, non vanno tuttavia l'una dall'altra separate, bensì insieme congiunte da uno stretto vincolo di armonia. La loro separazione urterebbe contro la natura della intelligenza, la cui funzione pensante è tanto inseparabile dalla conoscente, quanto la causa dall'effetto. Perciò non lotta, non antagonismo ha da esservi tra l'una e l'altra, bensì convenienza ed armonia. A tal uopo occorre anzi tutto, che la coltura formale mantenga sulla materiale quel primato medesimo, che spetta al

pensare sul conoscere, cioè alla causa sull'effetto. Quando il pensiero sia formato a dovere, e quindi sicuro di sè, e retto nel suo procedere, e vigoroso nel suo operare, allora sarà atto a progredire da sè all'acquisto di sempre nuove cognizioni ed ampliare il sapere ricevuto mercè l'istruzione: epperò apparisce onninamente erronea e rovinosa l'opinione di coloro, i quali avvisano di avere provveduto alla coltura formale col solo avere infuso nella mente del discepolo il massimo numero possibile di cognizioni, quasi che il semplice e puro istruire fosse una cosa sola col formare il pensiero, e l'uomo erudito fosse altresì per ciò solo assennato e giudizioso. Necessita secondamente, ad ottenere la desiderata armonia di cui parliamo, che la coltura materiale sia avvivata dalla formale per modo che il discente nel ricevere l'istruzione non si rimanga passivo, ma accoppii l'opera della sua mente al magistero altrui, faccia suo il sapere comunicatogli e dica: questo è carne della mia carne, sangue del mio sangue. Questo lavoro mentale dell'alunno torna impossibile, quando l'insegnamento è eccessivo (come incontra ai nostri licei, ove la formale coltura è sacrificata alla materiale): eppure se l'alunno non impara a pensare giusto e da sè, mentre viene istruito, nemmanco da sè saprà poi istruirsi durante la vita, ed ampliare il patrimonio del sapere ricevuto.

Alla coltura materiale si provvede insegnando, ammaestrando, comunicando altrui il nostro sapere, ma alla coltura formale spetta un cómpito assai diverso ed ancora più grave e ben delicato. Essa veglia sulle prime idee, che l'intelligenza infantile associa insieme, prevenendo di tal modo e correggendo la stortura dei giudizi e dei ragionamenti; appropria gli oggetti conoscibili alle singole funzioni intellettuali; forma le buone abitudini del meditare e del riflettere; tien viva nello studioso la consapevolezza e l'attenzione del suo lavoro mentale, l'amore della scienza. Ora per adempiere tale ufficio occorre che l'istitutore conosca per bene tutte e singole le funzioni intellettuali, e l'ordine, con cui ciascuna di esse si manifesta nello sviluppo psicologico, ed il modo, con cui l'una

opera sull'altra, e non ignori l'influenza, che la scienza da lui comunicata all'alunno esercita sulla sua maniera di pensare, di sentire, di operare. In una parola, a formare l'intelligenza occorre conoscerla, ed a conoscerla non si riesce senza averla per bene studiata. Ebbene (vedete cosa ben singolare!) da questo studio antropologico e pedagogico i nostri Regolamenti scolastici dispensano appunto gli insegnanti, a cui viene affidata l'istruzione della gioventù studiosa nei ginnasi e licei (1). Ora un insegnante, che salga la cattedra pressochè digiuno delle necessarie conoscenze psicologiche e didattiche, sarà tutto intento alla scienza, che professa, e dimenticherà la persona dell'alunno, che deve educare; egli vedrà intorno a sè non intelligenze da formare, ma cranii vuoti da riempiere, e porrà mano alla sua opera riempitiva e ci riuscirà se s'incontrerà in cranii abbastanza capaci e docili a lasciarsi riempiere. Così la scuola regalerà alla società non teste ben fatte, ma teste piene, le quali ben presto perderanno le loro posticcie cognizioni, perchè mancherà lo spirito pensante, che le conservi e le aumenti. Un giovane, che compiuto il tirocinio scolastico n'esce col capo rimpinzato di millanta cognizioni, ma sfornito di buon criterio e retto discernimento, porge immagine di un figlio di agiata famiglia, che redato dai genitori uno sfondolato patrimonio se lo vede poi sfumare a poco a poco per leggerezza, per inesperienza, per dappocaggine ed inerzia, mentre l'alunno, che porta con sè dalla scuola poche ed esatte cognizioni ed una testa ben formata ed assestata, somiglia a chi sortì modesti natali e scarsa fortuna, ma cresciuto in buon ambiente domestico la aumenta a mille doppi coll'operosità illuminata e preveggente.

---

(1) I giovani laureandi in lettere non sono punto tenuti dal vigente Regolamento universitario a frequentare il corso di Antropologia e di Pedagogia.

ART. 2.

Principio fondamentale dell'educazione intellettuale.

L'educazione intellettuale, di cui abbiamo posto il concetto definitivo, ha un principio, su cui si fonda, un processo, per cui discorre, un fine, a cui intende. Da questi tre grandi e generali aspetti, sotto i quali vuol essere contemplata, spuntano tre distinti problemi corrispondenti: 1° quale debb'essere l'educazione intellettuale riguardata nel suo principio fondamentale; 2° da quale norma vuol essere governato il suo processo; 3° a quale scopo finale va essa rivolta.

Il principio fondamentale dell'educazione intellettuale non può venire ritratto d'altronde, che dalla natura medesima dell'intelligenza, dalla quale già ci venne derivato il giusto concetto della medesima. Ciò posto, l'intelligenza umana è una ed identica nella sua essenza costitutiva, molteplice e varia nel suo operare, ossia nelle sue manifestazioni. L'essenza dell'intelligenza sta nel pensare e nel conoscere: essa non è mai altro che questo, e siffatta sua essenza non cangia mai. Però puossi pensare e conoscere in guise diverse e molteplici, quali sono l'intuire ed il percepire, il riflettere e l'osservare, il giudicare ed il ragionare, l'indurre ed il dedurre, il meditare ed il ricordare. Tutte queste funzioni, ed altre molte, che non accenno, sono manifestazioni varie della stessa intelligenza, la quale perciò apparisce molteplice nel suo operare, e tutte queste operazioni tengono il loro centro di unità nell'essenza sempre identica dell'intelligenza, da essa irraggiano sotto forme diverse, in essa si raccolgono tutte quante insieme. Or bene se tale è la natura dell'intelligenza, tale altresì debb'essere l'educazione intellettuale riguardata nel suo principio fondamentale, una cioè e molteplice ad un tempo, ma sotto due diversi aspetti. Essa apparisce e sarà davvero molteplice, allorchè si avrà cura di esercitare e coltivare convenientemente tutte e singole le funzioni dell'intelligenza, non alcune soltanto, queste o quell'altre, senza più; e sarà una ad un

tempo, quando esse saranno coltivate ciascuna nell'ordine suo, e giusta i vincoli di dipendenza, che la collegano con tutte le altre.

Quante e quanto fatali conseguenze ridondino alla coltura intellettuale dei giovani da un'educazione, che pecchi contro l'uno o l'altro di questi due caratteri proprii del suo principio fondamentale, non è chi nol vegga; e tali conseguenze pur troppo non si rimangono nella cerchia della pura teoria, ma turbano e sconvolgono il campo della pratica educativa. Non è raro il caso, che tu t'incontri in tale educatore, che lascia negletta la fantasia reputandone dannoso lo sviluppo, o trascura la percezione esteriore siccome non bisognevole di apposita coltura; od in tal altro educatore, che coltiva di troppo l'astrazione od il puro ragionamento a danno dell'osservazione sensibile, od esercita oltre il convenevole la memoria a detrimento del criterio e della facoltà riflessiva.

L'educazione intellettuale (abbiamo stabilito) ha da essere molteplice ed una, come l'intelligenza medesima. Avuto riguardo a questo suo principio fondamentale, la trattazione di essa viene logicamente a diramarsi in tante parti, quante sono le funzioni intellettuali. Avrebbesi quindi una teoria parziale della coltura propria della percezione, un'altra, che riguarda l'osservazione, una terza, che concerne la riflessione e via via; tutte poi queste teorie parziali vanno armonizzate insieme, per ciò che l'educazione intellettuale, pur essendo molteplice, non cessa di essere una. Basti per ora lo avere accennato quest'argomento, che discorreremo altra volta.

Art. 3.

Leggi dell'educazione intellettuale.

Riconosciuto il principio fondamentale dell'educazione intellettuale, passiamo a rintracciare la legge, che ne deve governare il processo. A tal uopo occorre ricordare, come essa sia di sua natura coltura formale e coltura materiale della mente, perchè l'intelligenza è di sua natura facoltà di pensare e facoltà di conoscere.

Or bene l'intelligenza, come facoltà pensante, nel processo delle sue operazioni è moderata dalla legge di continuità; come facoltà conoscente, nel progresso delle sue conoscenze è diretta dalla legge di gradazione. Di qui fluisce la conseguenza, che l'educazione intellettuale, come coltura formale, deve procedere a tenore della legge di continuità, come coltura materiale poi ha da conformarsi alla legge di gradazione.

Giova rendere ragione di queste due leggi e chiarirne il concetto. Se poniamo ben mente al come si sviluppa passo passo la facoltà pensante del fanciullo, agevolmente rileviamo che essa procede per una serie di funzioni siffattamente disposte, che l'una spunta accanto all'altra e tutte insieme s'intrecciano senza interruzione, quasi anelli formanti una catena continuata. Così dapprima s'intuisce, poi tien dietro immediatamente il giudizio, a cui segue il raziocinio; tre funzioni, che si connettono con vincolo indissolubile. Del pari prima si percepisce un essere nella sua intiera e vivente realtà; poi vi si esercita sopra la facoltà dello astratteggiare; due funzioni anch'esse inseparabili. Prima si apprende alcunchè, e poi si ricorda l'appreso. Ecco come il pensiero del fanciullo procede continuato e non mai interrotto, nello sviluppo delle sue funzioni. E questa continuità medesima si riscontra pur anco nelle successive e ripetute operazioni, che il pensiero eseguisce esercitando l'una o l'altra delle sue funzioni; anche gli atti del pensiero, come le sue funzioni, formano una catena, i cui anelli sono tutti compenetrati insieme, ed il pensiero va dall'uno all'altro senza sbalzo di sorta, essendochè il soggetto pensante è sempre il medesimo essere sostanziale, qualunque sia la funzione, che esercita, e l'operazione, che eseguisce. Quell'io, che ha intuito, è quel medesimo, che poi giudica e ragiona: quell'io, che percepisce ed apprende, è quel medesimo, che astrae e che ricorda: l'uomo maturo di età e per quanto si voglia attempato, possiede ancora e riconosce come sua quell'intelligenza medesima, che gli apparteneva nella fanciullezza sua. Or bene questa continuità, con cui procede l'intelligenza

nello sviluppo delle sue funzioni e nella serie delle sue operazioni, deve pure governare il processo dell'educazione intellettuale. Per conseguente l'istitutore ha da riconoscere e rispettare questa continuità del pensiero, svolgendo e coltivando le funzioni intellettuali a mano a mano, che fanno mostra di sè e con quell'ordine medesimo, con cui s'intrecciano e si compenetrano le une colle altre, e procacciando all'alunno quella coscienza del proprio pensare, la quale è il più saldo vincolo di continuità delle molteplici e successive operazioni intellettuali. Sarebbe un procedere a ritroso di questa legge il coltivare l'astrazione prima che la percezione, o l'obbligare l'alunno a mandare a mente ciò che non apprese.

Viene, legge direttiva della coltura materiale della mente, epperò del processo insegnativo, la gradazione. Già nella mia opera *Del positivismo in sè e nell'ordine pedagogico* (1) mi venne avvertito, come questa legge, pur mentre è dall'universale dei pedagogisti riconosciuta, non viene da tutti concepita e formolata in modo lucido e ben definito. Quel sentenziare così in sui generali, siccome si suol fare comunemente, che l'insegnamento ha da procedere dal semplice al composto, dal noto all'ignoto, dal facile al difficile, non porge della gradazione un concetto siffattamente giusto e chiaro, che valga ad illuminare e reggere il processo dell'istruzione, poichè suscita e non risolve la questione, in che propriamente dimori il *semplice*, il *noto*, il *facile*, scelti come punto di mossa, il *composto*, l'*ignoto*, il *difficile*, stabiliti come punto di arrivo. Nè meglio risponderebbe al vero concetto della gradazione il dire, che le notizie, le quali voglionsi comunicare al discente, vanno distribuite in ordine siffatto, che le precedenti ad essere intese non abbisognino delle susseguenti; poichè a tale stregua le verità matematiche dovrebbero esse costituire gli esordii medesimi dello insegnamento, siccome quelle, che in virtù della loro somma ed astrattissima semplicità non abbisognano, ad essere intese, di

(1) Edizione seconda, pag. 190-194.

verun'altra notizia, che riguardi gli esseri viventi della natura, o qualunque siasi realtà sussistente. Ora non sarebb'egli uno sconvolgere da cima a fondo il naturale processo della mente umana portando di botto l'intelligenza del fanciullo in mezzo al mondo astratto della quantità numerabile e mensurabile?

Dacchè il conoscere vien fuori dal pensare e ne dipende, come effetto da sua cagione, dirittamente se ne inferisce, che il giusto concetto della legge di gradazione, la quale governa appunto la coltura della facoltà conoscente, va argomentato dalla legge di continuità, che dirige lo svolgersi e l'operare della facoltà pensante. Il procedere adunque a grado a grado da quel poco, che già si sa, a quel tanto che ancor si ignora, ciò non è tutto; è altresì giuocoforza, che le notizie, da cui si piglian le mosse, non solo si capiscano da sè senza il sussidio di altre, che le precedano logicamente, ma racchiudano implicate in germe quelle, a cui s'intende di arrivare. Poichè allora soltanto le verità apprese non solo appariranno graduate in serie, ma congiunte per continuità ideale, non solo si succederanno esteriormente, ma interiormente si compenetreranno per modo che la mente procederà spontanea dalle notizie precedenti alle susseguenti, perchè quelle contengono la ragion genetica di queste, e tutte poi compongono non un aggregato meccanico di parti sovrapposte le une alle altre, bensì un vivente e concorde organismo. Parmi impertanto, che la legge di gradazione abbia ad essere intesa e formolata in questi termini: *procedere dall'implicito all'esplicito.* Il fanciullo apprende dapprima un fiore, un cavallo, una statua, il tale o tal altro oggetto, quale sussiste nella sua integrale ed individua realtà, senza divisarne per anco gli elementi e distinguerne i caratteri. Però in quella notizia ancora primordiale affatto, e quindi indeterminata e pressochè informe, giacciono implicate parecchie altre notizie elementari, che vengono poi districate e disvolte per opera della riflessione giusta il loro intrinseco ordine: ciascuna poi di esse, staccata dal tutto, cui appartiene, e riguardata in se stessa, diventa notizia astratta,

la quale alla sua volta è germe di molte altre, che verranno esplicate da un ulteriore e progrediente lavoro di riflessione e di astrazione. Così dalla vaga apprensione di un cavallo la mente del fanciullo procede spontanea alle molteplici idee in essa racchiuse, che riguardano il movimento di esso, la forma, il colore, il volume, il peso, il senso e via via. È questo, se io ben veggo, il giusto concetto della legge di gradazione, secondo la quale deve procedere la coltura materiale della mente.

Art. 4.

Fine dell'educazione intellettuale.

L'educazione intellettuale, siccome quella, che è ad un tempo coltura materiale e formale della mente, mira ad un duplice fine corrispondente. Come coltura materiale, essa intende allo scopo di procacciare all'alunno una conveniente e verace dottrina, e conveniente diremo la dottrina acquistata, alloraquando essa risponda alla natura del fanciullo come uomo e come individuo, alla sua progrediente età, alla sua condizione di alunno. Sonvi cognizioni, che convengono di necessità a tutti i fanciulli per ciò solo, che sono uomini; altre ve ne sono meno universali, le quali convengono a tutti i cittadini di una nazione, a tutte le società di un dato secolo, ed altre se ne danno ancor più ristrette, ma più o meno elevate e speciali, che convengono alle esigenze di una determinata classe sociale, all'esercizio di professioni superiori. Ancora, ciascuno de' varii periodi di età del fanciullo esige un ordine di cognizioni rispondente all'indole e capacità sua; epperò le conoscenze componenti la dottrina, a cui mira l'educazione intellettuale, deggiono altresì convenire quali alla prima ed alla seconda infanzia, quali all'adolescenza e quali all'età giovanile. Infine esse deggiono pur anco attemperarsi all'educando riguardato come alunno: lo che vuol significare, che il sapere, a cui il maestro si propone di condurre l'alunno, non deve oltrepassare quelle misure e que' confini, che sono proprii di quel periodo educativo, il quale comincia

dalla primissima infanzia e termina alla virilità. Guardisi ben bene l'educatore dall'insano e funesto proposito di spiegare agli occhi del discepolo tutto l'immenso volume dell'umano sapere, come se questi, quando sarà uom fatto, debba arrestarsi alle colonne d'Ercole piantate dalla mano del suo maestro. Certo è che l'alunno debbe molto imparare; ma a lui, pervenuto all'età virile e matura, assai più ancora rimane ad imparare finchè gli duri la vita. Mi par buona ed opportuna questa osservazione, perchè oggidì va prevalendo pur troppo la storta opinione, che la scienza debba impartirsi tutta sui banchi della scuola, e lo si vede bene dal continuo ingrossarsi dei programmi d'insegnamento. Il vero si è, che l'istitutore non deve scambiare la condizione dell'alunno con quella dell'uomo maturo, e che egli avrà abbastanza provveduto all'istruzione di lui, quando lo avrà ammaestrato tanto da sapersi orientare da sè nel mondo vastissimo del sapere. Ecco adunque come la dottrina, a cui mira l'educazione intellettuale, debbe convenire, oltrechè alla natura dell'educando come uomo e come individuo, ed alla sua età, anche alla condizione di lui come alunno.

Ho aggiunto, che la dottrina, oggetto finale della coltura materiale della mente, deve al carattere della convenienza accoppiare quello della veracità. Importa assai che l'alunno arricchisca la mente sua di sempre nuove cognizioni ed avanzi ogni dì più nella via del sapere; ma importa anzitutto, che le cognizioni siano vere. Non si contano già le cognizioni, ma si pesano: è la verità, che determina il loro pregio e valore; è la verità che forma la vita della mente e costituisce la giusta libertà del pensiero, come l'errore lo rende schiavo ed è di gran lunga peggiore dell'ignoranza medesima. Il perchè l'istitutore nell'ammaestrare l'alunno miri anzitutto e sempre alla verità e la ami più che se stesso, più del suo magistero medesimo, e si adoperi quanto più può nel fare una cerna coscienziosa ed accurata tra le cognizioni vere e le false, tra le certe e le probabili e dubbie. Sarebbe un cómpito ben doloroso quello di chi pervenuto all'età matura e chiamando

ad ordinata rassegna le cognizioni acquistate con tanta fatica sui banchi delle scuole dovesse poi riconoscere e rigettare siccome erronee tali notizie, che gli vennero trasmesse come vere dalla bocca medesima del suo maestro, costretto così a disfare e rifare l'opera della sua prima educazione. È solenne, sacrosanto dovere dell'educatore il risparmiare a lui un lavoro cotanto penoso e sgomentevole. Sciagurato il maestro, che con leggerezza di mente bandisce dalla cattedra dottrine fallaci e con abbietto cinismo insulta alle più sante verità del genere umano per servire a' tempi ed alle sue ignobili passioni.

Procacciare all'alunno il retto e sicuro dominio del proprio pensiero, ossia abilitarlo a pensar giusto ed a pensare da sè, ecco l'altro fine, a cui va rivolta l'educazione intellettuale, riguardata come coltura formale della mente. Ora, mentre la conveniente e verace dottrina, che è il primo fine di essa, si ottiene col mezzo dell'istruzione saggiamente compartita, questo secondo fine, che è il retto e sicuro dominio delle nostre facoltà intellettive, si raggiunge esercitando a dovere l'attività pensante propria dell'alunno, e non senza ragione dico *propria di lui*, essendochè il maestro non è chiamato a svolgere il pensiero nella sua forma generale quale si trova in tutti i soggetti umani, bensì secondo quell'impronta individuale e quella forma speciale, che è propria di questo o quell'altro alunno, cercando quella fra le diverse funzioni, che spicca sopra tutte le altre ed intorno ad essa raccogliendo l'opera sua. È grandissimo, quanto arduo, il cómpito dell'educatore su questo punto dello esercitare l'attività pensante del discepolo a fine di guidarlo al retto dominio della sua intelligenza: molto e molto gli rimane di fare a tale scopo, ma anche in ciò si tenga ben lontano dal trasmodare, dallo strafare, sostituendo l'opera propria a quella dell'alunno, chè in tal caso contrasterebbe egli stesso al proprio fine.

Ciò posto, in due guise diverse può l'educatore procedere nello esercitare il pensiero del discepolo, in modo cioè negativo ed in

modo positivo. Il modo negativo consiste nel tenersi lontano dai due estremi, che sono 1° lasciare pressochè inerte il pensiero convertendo lo studio in un divertevole passatempo e direi in un mero giuoco, 2° affaticarlo troppo o per eccessiva durata di applicatezza o per difficoltà di studi superiori alla forza mentale: nel primo caso la mente si intorpidisce, nel secondo si spossa; in entrambi non si forma, nè acquista il dominio di sè (1). Si esercita invece in modo positivo il pensiero dell'alunno eccitandolo a lavorare, proponendogli oggetti da osservare, argomenti, in cui ci metta a prova la sua virtù, letture, in cui scomponga e rifaccia sott'altra forma e giudichi la mente dell'autore, insomma formando in lui l'abitudine dell'osservare, del riflettere e del ragionare, e lasciandogli mai sempre tempo e modo di raccogliersi entro di sè per riandar mentalmente il lavoro eseguito e far sue le ricevute notizie. Però nell'atto istesso, che il maestro va passo passo esercitando il pensiero del discepolo, e provvede alla sua coltura presente, non perda di vista il suo avvenire, pensi al giorno, in cui egli, compiuto il periodo della sua educazione, proseguirà, affatto libero di sè, la via del suo perfezionamento intellettuale, e lo prepari alla futura coltura autonoma del suo pensiero. Giova a tale intento lo inspirare all'alunno l'amor della scienza, che nobilita l'uomo in faccia a se stesso, lo eleva nel concetto degli altri, lo rende potente ad adempiere la sua destinazione; giova il confortarlo nelle difficoltà degli studi, sì che non si lasci incogliere dallo scoraggiamento e dalla diffidenza di sè, e vegliare ad un tempo che non presuma troppo di sè e non invanisca del suo sapere e del suo ingegno; giova sopratutto insieme coll'amor della scienza destare e tener viva in lui la coscienza del suo lavoro mentale avvezzandolo a

(1) Intorno al modo di esercitare la libertà intellettuale dell'alunno veggasi quanto ho pubblicato nella *Pedagogica* del Rayneri (libro quarto, capo secondo, art. 5, § 3, n. II, *Degli studi)* opera rimasta incompiuta alla morte dell'autore e da me condotta a compimento.

chiamare a rassegna e disaminare le osservazioni fatte, i giudizî conchiusi, le riflessioni ed i ragionamenti istituiti. È gran cosa, è della nostra intellettuale coltura un saldissimo punto questa viva coscienza del proprio pensiero, questo tener dietro con occhio attento al successivo movimento delle nostre idee, questo rendersi ragione dei passi, che va muovendo la mente nel campo interminato dell'umano sapere.

Art. 5.

Lo studio delle matematiche e l'educazione intellettuale.

È sentenza di antichi e moderni pensatori, che lo studio delle scienze matematiche va riguardato siccome uno de'più efficaci strumenti per disciplinare il pensiero giovanile ed addestrarlo al possesso del vero. Platone considerava la matematica quale una propedeutica od iniziazione alla filosofia, perchè acconcia l'intelligenza a concepire verità eterne e divincolarsi dalle cose sensibili, sebbene la tenga ancora legata a figure e forme corporee. Quintiliano la teneva in conto di una potente ginnastica, che acuisce la mente e la rende più rapida a concepire. Descartes scrisse, che essa avvezza lo spirito a pascersi di verità ed a non appagarsi di fallaci ragioni. Ma oggidì parecchi pensatori imbaldanziti dal progresso delle scienze positive, corsero ad esagerare l'importanza pedagogica degli studi matematici a segno da giudicarli il supremo e più valido mezzo di coltura mentale. A quest'opinione, divenuta omai dominante, s'inspira pur troppo la nostra legislazione scolastica; ed il pedagogista non può ristarsi dal combatterla siccome perniciosa ai pubblici studi.

L'argomento proposto, a volerlo giustamente intendere e discorrere secondo verità, va risolto ne' tre concetti elementari, che lo compongono, e che danno luogo a queste tre peculiari inchieste: 1° quali sono le condizioni ed i caratteri di una vera e perfetta coltura intellettuale; 2° quale è il concetto costitutivo delle matematiche; 3° in quale rapporto sta il concetto delle matematiche colle condizioni di una perfetta coltura mentale.

Disaminando la natura propria della coltura intellettuale, vi si riconosce in essa una materia, una forma, ed un'attinenza colla vita operativa. La materia di essa coltura costituisce propriamente l'istruzione, e risiede in quel complessivo insieme di cognizioni, che il maestro comunica al discepolo. La forma sta nello esercitare ed avvalorare l'intelligenza addestrandola al giusto pensare, al ragionare conseguente e rigoroso, al retto esercizio delle sue funzioni. La sua attinenza colla vita pratica è determinata dal comune pronunciato: *Non scholæ, sed vitæ discendum*: la mente va coltivata in ordine all'azione. Di qui le tre condizioni ed i caratteri di una vera e perfetta coltura intellettuale, che deve *istruire* la mente nel modo più elevato, *formare* il pensiero in modo compiuto, *ordinare* il sapere alla *vita* nel modo più efficace.

Riguardate nel loro essenziale concetto le matematiche hanno per oggetto loro specifico la quantità, la quale, se discreta (il numero), origina l'aritmetica e l'algebra, se continua (lo spazio), genera la geometria. Quest'oggetto intorno al quale esse si travagliano, rivela tutti gli altri loro caratteri distintivi, essendo agevole lo scorgere, come le matematiche abbiano indole essenzialmente astratta muovendosi all'infuori del mondo reale e concreto; adoprino un linguaggio tutto loro proprio, a cui debbono l'esattezza dei loro pronunciati, composto di cifre, di lettere alfabetiche, di segni convenzionali, di punti e di linee; tengano un processo metodico onninamente deduttivo e *a priori;* mettano in moto le facoltà dell'astrazione, della pura ragione, della deduzione; posseggano un valore scientifico dipendente da altre scienze logicamente superiori. A chiarire e mettere in sodo quest'ultimo punto necessita avvertire che le matematiche presuppongono, ma non discutono la natura del soggetto pensante; che presuppongono altresì i loro primi principii senza discuterne l'origine, il valore e l'organismo, onde Aristotele disse (1), che il geometra, in quanto

(1) *Poster. anal.*, libro 1, cap. 12.

geometra, non può discutere i suoi principii, e Seneca ebbe ad osservare, che la scienza matematica edifica sopra un terreno tolto a prestanza, ed i principii, onde si serve, non appartengono ad essa (1); che adoprano le leggi universali della logica senz'averne coscienza riflessa; ed infine muovono da concetti indefiniti ed indefinibili, quali sono quelli di quantità, di unità, di punto matematico, di spazio puro od estensione. I matematici non ci seppero mai dare dello spazio, della quantità e dell'unità una definizione cui la critica non possa avviluppare in difficoltà inestricabili; eppure sopra quelle prime definizioni posa tutto l'edificio del loro scientifico lavoro.

Determinate le condizioni di una vera e perfetta coltura mentale, delineato il concetto definitivo delle matematiche, rimane a raffrontare i due termini a fine di rilevare se quelle siano adempiute da questo. E primamente lo studio delle matematiche adempie esso la prima condizione? Che esso istruisca la mente, è cosa la più evidente del mondo; ma il punto sta qui, se la ammaestri nel modo più elevato possibile. A tale intento occorrerebbe, che le cognizioni matematiche tenessero nel sistema universale delle umane conoscenze il posto più sublime, sicchè la mente muovendo da esse procedesse logicamente all'acquisto di tutte le altre. Ma la cosa corre al contrario, giacchè negli oggetti conoscibili hassi a distinguere la qualità e la quantità; e ciò, che determina gli esseri nella loro natura specifica, risiede nell'insieme delle loro qualità, e non nella quantità. Il quanto presuppone il quale come sua ragione e fondamento. Se dapprima non rilevo in un essere, ad es., l'intelligenza, non posso ricercare quanta essa sia, se molta o poca. Adunque le cognizioni riguardanti la quantità (specie le matematiche ristrette alla sola quantità numerabile, mensurabile e calcolabile) tengono nell'ordine del sapere un posto secondario, dipendente dalle cognizioni delle qualità. Discorrere del mondo fisico o morale

---

(1) *Epist.* 88.

col linguaggio e coi concetti della matematica è un incorrere nelle stranezze metafisiche di Pitagora, che dell'anima faceva un numero moventesi sopra di sè, la virtù convertiva in un numero quadrato, la giustizia in una proporzione geometrica.

Che se dalla coltura materiale della mente passiamo alla formale, non vi ha dubbio, che la matematica, a formare perfettamente il pensiero, dovrebbe esercitare ed addestrare tutte quante le funzioni costitutive della intelligenza. Ma anche questa condizione essa non vale ad adempiere. E primamente per l'indole loro essenzialmente astratta le discipline matematiche si chiariscono affatto impotenti a svolgere nell'alunno quel vivo e verace senso della realtà concreta e sussistente, che sta come primo e natural fondamento dell'edificio scientifico. Le facoltà del percepire, dell'osservare, del giudicare, dell'indurre, dell'opinare, del congetturare e del discutere, le quali riguardano il mondo sensibile de' fatti esterni, ed il mondo interiore dell'anima, sono lasciate del tutto neglette; e la stessa potenza del ragionamento puro e deduttivo non viene esercitata ed addestrata in tutti i sensi, ma sotto il riguardo esclusivo della conoscenza della quantità mensurabile e numerabile. Quindi si scorge, come il pensiero non attinga dallo studio delle matematiche nè la coscienza del suo processo logico, nè la destrezza e la virtù necessaria al culto delle altre scienze, le quali versando sulle qualità degli esseri rifuggono dal linguaggio matematico e nel loro processo esplicativo si giovano delle funzioni intellettive testè accennate. Lo prova il fatto di illustri pensatori, i quali avviluppando la filosofia nella veste della matematica ne snaturarono l'indole nativa e riuscirono a strane teoriche. Cartesio, grande matematico, escogitò un sistema cosmologico, che arieggia al romanzo; Spinoza fu dal suo metodo geometrico trascinato al panteismo; Herbart applicò le formole dell'algebra alla teorica dell'attenzione riguardata come forza meccanica, ed intrigò la psicologia in un gergo matematico indicifrabile. Oltredi ciò lo studio delle matematiche avvezza la mente ad accettare alla cieca i prin-

cipii ed i concetti, da cui muove il ragionamento, senza rendersene ragione e misurarne i limiti, e nel corso della dimostrazione abbandona il pensiero ad un processo meccanico ed esteriore risparmiando in certo qual modo l'attività intellettuale, onde fu detto che « Mathematicae munus pistrinarium est; ad molam enim alligati in gyrum vertimur æque ac vertimus ». Avverte in proposito il Klumpp, che le matematiche avendo per unico loro obbietto la forma e la quantità, si arrestano alla superficie delle cose senza penetrare sino alle loro qualità essenziali ed alle loro interne relazioni, non mettendo così in moto le facoltà più elevate.

Per ultimo ne rimane di considerare il concetto fondamentale delle matematiche in ordine alla vita pratica. L'umano soggetto vive di una duplice vita, la vita speculativa o del pensiero, e la vita operativa o dell'azione; e queste due vite hanno ad armonizzare insieme per modo, che il pensiero sia il fattore ed il moderatore dell'attività esteriore, lo specchio e l'esemplare dell'azione.

Di qui la ragione del gran detto: *Non scholae, sed vitae discendum*: la scuola non è fine a se stessa, ma, rivolta a coltivare il pensiero in ordine all'azione, debb'essere un tirocinio per la vita operativa.

Ora lo studio delle matematiche non forma, nè cresce l'alunno alla vita pratica e reale. Poichè per cagione della sua indole essenzialmente astratta e del suo oggetto limitato alla quantità, 1° neglige siccome estraneo il senno pratico, il quale si regge tutto quanto sul senso della realtà e sopra una pensata esperienza (che non si acquista di certo rivoltando cifre e figure geometriche), ed esige la coltura delle facoltà dell'opinare, del discutere, del congetturare, e della critica giudiziosa ed assennata; 2° non porge il menomo concetto, nè svolge il menomo sentimento di que' grandi principii morali, religiosi, civili e sociali, su cui posano le fondamenta della nostra vita operativa; 3° piega lo spirito al concetto di una fatalità universale, di una necessità ineluttabile, quale è

quella, che impera sul mondo dei calcoli e delle cifre (1); 4° genera caratteri, che volendo applicare il processo rigido ed inflessibile delle matematiche alle svariatissime contingenze della vita sociale ruinano ne' due estremi, che sono dall'un lato l'esclusivismo o l'intolleranza, dall'altro l'inesperienza o l'avventatezza. A questi due estremi, che scompigliano la vita operativa, due altri ne corrispondono nella vita speculativa, egualmente derivanti dalla medesima fonte, e sono una cieca credulità dall'una parte, un irragionevole scetticismo dall'altra. E veramente chi pretende in ogni altra ricerca e discussione la rigidità matematica, vedesi portato al bivio, o di prestare cieca fede ai pronunciati proprii ed altrui per necessità di operare, o di niegar l'assenso mentale ad ogni proposizione, che dimostrata non sia quale un teorema geometrico. Pascal era gran genio matematico, e la geometria reputava la miglior logica; pure in quel, che si attiene a religione rivelata, mostrossi ciecamente credulo, in ogni altro ordine dell'umano sapere irragionevolmente scettico.

Del rimanente, che lo studio delle scienze matematiche non solo non sia il solo, nè tanto meno il supremo organo perfezionativo delle facoltà intellettuali, ma torni loro grandemente esiziale, se esclusivo, è verità posta fuori d'ogni dubbio e messa in bellissima luce dal Bénard nella sua opera *De la philosophie dans l'éducation classique*, e dall'Hamilton, che ne' suoi *Frammenti di filosofia* aggiunge alle sue profonde e salde considerazioni le testimonianze di Pascal, di Berkeley, di Gravesande, del D'Alembert, di Dugald Stewart, del Leclerc, di Basedow e di altri celebri pensatori. Il ragionamento e l'esperienza concordano nel dimostrare, che l'insegnamento delle matematiche, adoperato come organo di coltura mentale, giova assai a svolgere il puro ragionamento, ad emendare il difetto della distrazione, a maneggiar con destrezza e facilità

---

(1) Dati, ad es., i tali e tali fattori, n'esce di necessità il tal prodotto, non un milionesimo di più o di meno.

la dimostrazione delle verità trascendentali, ad inspirare il desiderio e l'amore dell'evidenza scientifica, ma lascia ad un tempo nella coltura dell'intelligenza moltissime e gravi lacune, le quali vanno adempiute con istudi d'altra natura; che quanto esso è giovevole, se tenuto ne' suoi naturali confini, altrettanto diventa ruinoso e fatale alla scienza ed alla vita, se trasmodi; che insomma esso non può pretendere ad un'importanza pedagogica maggiore di quella delle altre discipline. A suggello dell'argomento giovami citare il giudizio di Gaetano Weiller, direttore dell'Istituto tecnico di Monaco, il quale nel suo *Rapporto annuale* sopra quell'Istituto durante l'anno 1822 scrisse queste parole dettategli dalla sua lunga e dotta esperienza: « Le matematiche non istimolano le facoltà del pensiero nella loro intima essenza; solo le sommettono a un cotal ordine e rigore meramente esterni, sicchè la mente vi prende piuttosto una certa precision di forme che fecondità e profondezza. Questo vero è stato confermato in modo notabile dall'esperienza della nostra propria istituzione. I migliori dei nostri antichi allievi delle classi reali potrebbero in generale sostenere difficilmente un paragone co' più mediocri allievi latini non solo in materia di lingua, ma sopra ogni altro soggetto, che richiedesse un pensiero più sviluppato. »

Art. 6.

L'educazione intellettuale in ordine alla vita pratica.

Fornire all'alunno un corredo di elette cognizioni, e procacciargli il libero e giusto dominio del proprio pensiero, questo è dell'educazione intellettuale il fine prossimo ed immediato. Però in questo fine essa non deve terminare se stessa, e conchiudervi tutto il suo cómpito: v'è un fine remoto, una suprema ragione, a cui il suo medesimo fine prossimo va ordinato, e che si rileva dal rapporto, che lega l'intelligenza, oggetto dell'educazione intellettuale, coll'attività volontaria nell'unità superiore dello spirito umano. L'intelligenza è pensare e conoscere; ed il pensiero e la conoscenza mi-

rano alla verità. Ora la verità non è solo il termine finale dell'intelligenza, ma altresì vita dello spirito umano; e perchè sia vita davvero, essa non deve essere mero oggetto di sterile e vana contemplazione, bensì va tradotta in azione, incarnata nelle opere, concretata ed attuata nella vita pratica mediante la virtù della nostra attività volontaria. Ecco come l'educazione intellettuale, che è coltura del pensiero e della conoscenza, non termina in se stessa, bensì va ordinata alla vita pratica. *Non scholae, sed vitae discendum.* La scuola non è fine a se stessa, ma mezzo e tirocinio della vita. Non si deve insegnare ed imparare per insegnare ed imparare, ma per vivere.

La vita pratica si manifesta sotto la duplice forma di pragmatica e di morale: la prima riguarda qualunque siasi lavoro o negozio, che appartenga alla vita fisica, tecnica ed artistica, la seconda comprende quelle opere esteriori, con cui traduciamo in atto l'idea del dovere. L'educazione intellettuale va ordinata alla vita pratica riguardata sotto entrambe queste sue forme.

Vivere è provvedere alla nostra sussistenza, attendere a giornaliere occupazioni, che ridondino a vantaggio nostro ed altrui, spiegare le nostre attitudini operative nell'esercizio di qualche arte a fine di procacciare al nostro essere ed alla sociale comunanza le massime migliorie possibili. L'istruzione, non che tenersi estranea a questo intendimento della vita pratica ordinaria, ha da essere ammanita e condotta in guisa, che abiliti l'alunno a procacciarsi di che vivere onoratamente, ed occupare un posto nella società mercè del culto di quell'arte, e dell'esercizio di quella professione, a cui natura il chiama. A tal uopo occorre, che nella coltura dell'intelletto si scansi quanto sa di astruseria e di puro trascendentalismo, nè mai si spinga l'insegnamento di una disciplina a tanto di astrattezza e di vaga generalità da non serbare più vincolo di sorta colla vita pratica ed effettiva.

Fu detto, che l'educazione intellettuale esclusivamente ordinata a fornire l'alunno di una qualche abilità particolare, da cui la vita

pratica ritragga giovamento, prosperità e decoro, è educazione falsata. La sentenza è incontrastabilmente vera, quanto è erronea la massima, che il sapere valga di per sè solo a conferire la bontà dell'animo e l'onestà delle azioni. Ecco quindi la necessità di ordinare l'educazione intellettuale non solo alla vita pratica, che abbiamo denominata pragmatica, perchè intenta all'utile, od al piacevole, od al bello, ma altresì e assai più alla vita pratica morale, che sta nell'adempimento del dovere, nel conformare il nostro libero operare all'ideale del giusto e dell'onesto. Questa è dell'uomo la destinazione suprema, vera ed assoluta; e se l'istruzione, anzichè sorreggere lui in quest'ardua e nobile opera del suo perfezionamento, lo traviasse dal grande scopo, non sarebbe più coltura umana, ma negazione e snaturamento di umanità.

Art. 7.

Dell'esorbitanza dell'educazione intellettuale e delle conseguenze sue.

Come l'intelligenza non è l'uomo tutto quanto, ma una parte soltanto, sebbene nobilissima, dell'essere suo, così l'educazione intellettuale non tiene essa sola tutto il campo dell'umana educazione, ma sta circoscritta da suoi proprii determinati confini. È cosa di tanta evidenza questa, che il solo avvertirla può sembrare una superfluità, anzi una volgarità comunissima. Eppure il fatto mostra pur troppo che anche questa verità del più volgare buon senso è dimenticata. Noi assistiamo ad un ordinamento scolastico e pedagogico, in cui l'istruzione ha varcato i naturali suoi limiti, usurpando il posto riservato alle altre parti dell'umana coltura. Oggidì l'istruzione scolastica è diventata una vera febbre, una smania sfrenata, a cui viene sacrificata l'educazione del corpo, dell'immaginazione, del sentimento, della libertà morale. È questo un fatto, che emerge evidente dalle enormi esigenze dei programmi d'insegnamento, le quali menano un deplorabile scempio in tutte le altre appartenenze dell'umana educazione.

Questa intemperanza della coltura intellettuale gravita anzi tutto su quella parte dell'educazione, che ha per intento suo proprio di crescere sano e vigoroso l'organismo corporeo. È verità dalla psicologia e dalla fisiologia concordemente proclamata questa, che al lavoro del pensiero concorre quale strumento il cervello e con esso il sistema nervoso, e vuole natura che ambidue procedano in giusto equilibrio, essendochè quando l'applicatezza allo studio è smodata, violenta, protratta senza misura, il cervello se ne risente, infiacchisce, e prostrato di forze imperiosamente reclama sosta e riposo. Or bene la esorbitante moltiplicità di materie scolastiche, che gravita come cappa di piombo sulle povere intelligenze de' nostri fanciulli e giovanetti, importa una soverchia e faticosissima tensione di mente, la quale sopravvenendo proprio in quell'età, in cui il sistema nervoso cerebrale è ancora involto nel processo del suo consolidamento, turba il regolare andamento delle funzioni della vita fisica, sconvolge la salute, induce nel corpo giovanile i germi di future malattie e prepara alla società una generazione d'uomini esinaniti e sfibrati. Cosa singolare! Si sposssa il cervello dell'adolescente sotto lo strettoio di sfondolati programmi, si accascia il sistema nervoso con uno stemperato lavoro mentale, e poi si fanno risuonare di ginnastica tutti gli angoli delle nostre scuole, e se ne esalta la virtù sovrumana, come se essa valga a compiere il miracolo di risuscitar de' cadaveri! È il caso di ricordare Asmodeo, che di notte si piaceva di rompere le gambe ai galantuomini, perchè di giorno gli si porgesse il destro di operarne la guarigione. Vittore De Laprade nel suo opuscolo *L'Éducation homicide* pubblicato a Parigi nel 1868 ritrasse in pagine eloquenti ed assennate le deplorabili conseguenze di siffatto sistema di studi, contro il quale già si è levato da tutte parti d'Italia un grido unanime, insistente di riprovazione.

Che se dall'educazione del corpo passiamo alla coltura dello spirito, ancora più deplorabili ci appariscono i guasti cagionati dalla tirannica esorbitanza dell'istruzione. L'uomo, come non vive

di solo pane; così non vive neanco di pura scienza, ma vive altresì di sentimento e di affetto, di fantasia e di arte, di moralità e di virtù. Egli ha un cuore, che sente ed anela alla felicità; ha una fantasia, che vagheggia la natura e riveste la realtà di forme gradevoli e squisite; ha una libera volontà ordinata al giusto, all'onesto, al divino. A ciascuna di queste potenze dello spirito sta assegnato un campo proprio per la sua coltura speciale, che non è quello proprio della coltura intellettuale: i sentimenti e gli affetti del cuore, le immagini della fantasia, gli onesti propositi della volontà non sono pensieri e conoscenze. Ponete, che l'educazione dell'intelligenza usurpi essa sola tutto il dominio riservato all'educazione delle altre spirituali potenze, togliendo ad esse il loro naturale alimento; allora lo spirito umano sarà sconvolto in tutte le manifestazioni della sua vita, deluso nelle sue più nobili e legittime aspirazioni.

L'immaginazione giacerà inaridita e soffocata dall'insistente, astratto e freddo meditare. Il cuore non sentirà più la vita, non proverà conforti. La scienza non può pigliar il posto del cuore, senza inaridirlo: essa vi fa un vuoto, che non può poi adempiere, giacchè la scienza non ha mai asciugata una lacrima, la felicità può bensì promettere, ma non dare; la ragione pura varrà a costrurre una bella teoria della felicità, ma altro è filosofare sulla felicità ed altro il possederla. Esso stesso il campo della scienza è seminato di illusioni, di sconforti e disinganni. Quanti pensatori videro svanire al soffio della critica come bolle di sapone le loro vantate scoperte, i loro esaltati sistemi! Quante menti languiscono torturate dal dubbio, impotenti a sincerare il vero dal falso, il certo dal probabile in fondo ad un problema! Che ne è poi dell'educazione morale? Essa viene sacrificata al culto smisurato ed esclusivo del sapere, sicchè lo spirito umano viene colpito nella sua parte più intima e vitale, quella che risponde alla sua più elevata e suprema destinazione. Meglio l'ignoranza, che l'istruzione scompagnata dalla moralità, la quale specialmente presso le infime

classi del popolo diventa fomite di corruzione, consigliera di scaltra nequizia, scuola di turbolenze sociali e di anarchia. La scienza isolata dall'integrità della vita e dall'onestà del costume, non è luce, che illumina, non calore, che avviva e conforta, ma folgore, che incenerisce. Che più? L'educazione intellettuale non solo non ha veruna ragione di usurpare, esorbitando, la sfera riservata alle altre parti dell'umana coltura; ma i limiti stessi proprii del campo, in cui si muove l'intelligenza, sono assai più angusti di quanto possiamo forse immaginarci. La ragione umana non può dare un passo senza incontrar un mistero, e non appena scopre un nuovo punto nell'immenso orizzonte dell'idealità, che altri punti rimangono a scoprire, e poi altri ancora « Oltre quei monti sono altri monti ed altri ancora (rispondeva il pastore al Diacono Martino nell'*Adelchi* del Manzoni). »

Inchiniamoci alla vera scienza, come a splendido pregio dello spirito umano, ma anch'essa rimanga a suo posto, e non dimentichiamo che il nostro spirito sente altre nobilissime aspirazioni, cui nessuna scienza adempirà giammai.

CAPO II.

Dell'educazione estetica.

Fra le potenze fisiche proprie dell'organismo corporeo e le intellettuali proprie dello spirito, stanno di mezzo altre facoltà d'indole speciale partecipi di entrambe ed aventi per oggetto il Bello, essendochè questo spira dalla mente e si manifesta ai sensi attraverso le forme della materia. La coltura di siffatte potenze piglia nome di educazione estetica, la quale viene così a collocarsi intermedia tra l'educazione fisica e la intellettuale, delle quali abbiamo discorso.

Dell'educazione estetica ragionarono in diversa misura i diversi pedagogisti. Nella *Pedagogica* del Rayneri essa tiene un posto cospicuo suo proprio a canto alle altre parti dell'educazione, e viene svolta in una teoria speciale, mentre negli svariatissimi lavori pedagogici del Tommaseo spiccano idee peregrine e stupende intorno

a questa branca dell'umana coltura, ma qua e là sparse liberamente e non punto composte a scientifica unità. Il Milde nel suo ampio trattato di pedagogia non discorre di proposito l'educazione estetica, consacrandovi ben poche pagine là dove ragiona della coltura delle potenze intellettuali da prima, poi delle morali. Un ampio e finissimo studio dell'immaginazione estetica e della sua coltura abbiamo nell'*Éducation progressive* della Necker di Saussure, che ritrae lo svolgersi progressivo di questa facoltà ne' successivi periodi dell'età dell'alunno e le corrispondenti norme direttive del suo esercizio.

Il moderno positivismo, invadendo il campo della pedagogia, ha tentato di innovare il concetto fondamentale come dell'educazione spirituale in universale, così dell'educazione estetica in particolare, spostandola dalla natural sua sede e mutandone l'indirizzo. Noi, che nel processo de' nostri studi già abbiamo fatto luogo alla critica polemica ogni qual volta ci era consigliata da una più ampia e libera ricerca del Vero, anche qui prima di farci a contemplare l'educazione estetica quale sta nella sua essenza, reputiam conveniente di disaminarla quale esce trasformata dalle dottrine positivistiche.

Qual è il pregio dell'educazione estetica in se stessa considerata, e quale la sua importanza comparativa rispetto alle altre parti dell'educazione? Chi ponga ben mente, che in sentenza dei positivisti lo spirito umano deve il suo essere ed il suo operare all'organismo fisiologico, dal quale perciò attinge ogni suo valore, non durerà fatica a riconoscere quel, che possa valere a' loro occhi l'educazione di cui teniamo discorso.

Alessandro Bain discorrendo nella sua *Scienza dell' educazione* delle belle arti, che, come ognun sa, sono tanta parte dell'educazione estetica, sentenzia che esse intendono al godimento siccome a loro scopo principalissimo e supremo, epperò riguardando le emozioni artistiche quale sorgente di piacere e niente più, considera il loro valore pedagogico come alcunchè di secondario e di inferiore al piacere medesimo. Mentre riconosce ad esempio la stragrande potenza della musica, aggiunge che essa potenza è meramente mo-

mentanea, tantochè quest'arte non esercita veruna durevole influenza morale, e giunge a tale da niegarle ogni virtù sia morale, sia intellettuale nell'ordine educativo. Per lui la musica è un semplice svago ai lavori del pensiero, un mero passatempo alle fatiche dello spirito (op. cit., lib. 1, cap. v).

Non altrimenti avvisa un altro illustre positivista inglese, lo Spencer, il quale assegna all'attività estetica un posto affatto secondario nell'economia delle altre attività umane, e riguardando la coltura estetica siccome un elemento non affatto essenziale dell'umana felicità, la pospone a tutte le altre specie di coltura ritenendola qual parte meramente sussidiaria dell'educazione. Le belle arti egli chiama la fioritura della vita civile, e scrive: « Quando tutte le forze della natura sieno sottomesse ai bisogni dell'uomo, quando i mezzi di produzione abbiano raggiunta la perfezione, quando l'economia del lavoro abbia tocco l'ultimo limite possibile, quando l'educazione sia sistemata in guisa che la preparazione alle attività più essenziali possa compiersi con una rapidità relativa, e per conseguente vi rimanga un grande aumento di tempo libero, potrà allora il Bello tanto nell'arte quanto nella natura occupare a buon diritto un grande spazio nella mente di tutti » (1).

Un celebratissimo scrittore francese del secolo scorso, Elvezio, le cui dottrine sensistiche convengono a capello con quelle del positivismo contemporaneo, non la pensa diversamente intorno a questo argomento. Egli s'ingegna di dimostrare, che le belle arti hanno per còmpito loro precipuo di sottrarci dalla noia; che siffatto còmpito viene tanto meglio adempiuto, quanto più esse eccitano in noi sensazioni vive, distinte e gradevoli, e che alla perfine dalla maggiore o minore energia di queste sensazioni va misurato il grado di perfezione dei lavori estetici (2).

---

(1) *Dell'educazione intellettuale, morale e fisica*, capit. 1°.

(2) *De l'homme, de ses facultes intellectuelles et de son éducation*, tom. 2°, pagine 179, 216, Londres, 1786.

L'educazione estetica, abbiamo detto, è il retto svolgimento delle umane potenze aventi per oggetto il Bello. Da questo volgare concetto spuntano i molti e gravi problemi, che la riguardano. Qual è l'intima essenza dell'educazione estetica? Quale il valore e l'importanza sua? Quale lo spirito, che la deve informare, le norme, che ne governano il processo, il fine, a cui è indiritta? Quali le attinenze, che la collegano colle altre parti dell'umana educazione? Lo scioglimento razionale di tali problemi costituisce la teorica dell'educazione estetica; ma questi problemi non si possono risolvere, questa teorica non può essere costrutta, senza avere prima disaminata e chiarita la natura delle potenze estetiche e del loro oggetto, in cui hanno la propria ragione. Siffatto studio psicologico ed estetico non solo riesce necessario a fine di rilevare le norme direttive dell'educazione, di cui imprendiamo a discorrere, ma torna altresì opportuno a giudicare, se il concetto, che di essa ne porge il positivismo, risponda al vero.

Art. I.

Delle potenze estetiche in riguardo alla loro importanza pedagogica.

Un senso profondo di simpatia congiunge lo spirito umano con tutto il cosmo, che gli si muove d'intorno mostrandogli le sue arcane e perenni bellezze, le quali perciò non rimangono estranee alla vita di lui, bensì diventano oggetto di speciali sue potenze, che estetiche si addimandano. Prima a rivelarsi è la facoltà di apprendere e conoscere il Bello quale rifulge nel regno della natura o nel campo dell'arte, e piglia nome di percezione estetica. Insieme con essa si mostra un'altra facoltà denominata sentimento estetico, la cui mercè lo spirito prova emozioni soavi e gentili alla presenza del Bello, che dalla mente conosciuto giunse per la via dei sensi insino al cuore. Queste due potenze si manifestano e si esplicano indisgiungibili, essendochè la bellezza di un oggetto non si sente se non è conosciuta, e non appena è percepita che tosto desta nell'animo un soave commovimento. Una terza potenza in-

terviene, la quale accoppiando in sè la percezione ed il sentimento, li solleva ad una forma superiore; essa è l'immaginazione estetica in virtù della quale il Bello viene non soltanto conosciuto e sentito quale ci si presenta, ma rappresentato e prodotto in forma più o meno elaborata.

Queste tre potenze estetiche sono comuni all'universale degli uomini, siccome quelle, che si fondano nella natura medesima dello spirito umano; ciascuna però, quando sia sussidiata ed avvalorata da conveniente coltura, s'innalza e progredisce ad una forma più ampia e più disvolta, corrispondente all'indole sua. E veramente la comune ed ordinaria percezione del Bello, che tutti intuiam per natura, trasformasi in ragione estetica, allorquando ci proviamo a meditare intorno la sua essenza, e di esso ricerchiamo il fondamento supremo e discorriamo le svariate sue forme, costruendo così quella special disciplina, che viene appellata estetica. Similmente il sentimento estetico diventa buon gusto, mediante il quale apprezziamo il maggiore o minor grado di bellezza rilucente in un oggetto e ne rileviamo senza fatica di sorta e con certo qual intimo compiacimento i tratti più fini e delicati. Anche l'immaginazione estetica progredisce sino al magistero dell'arte e raggiunge nel genio artistico la forma più sublime del suo sviluppo.

Divisate così le potenze estetiche nel loro definitivo sviluppo, occorre ricercarne l'intima natura a fine di rilevare l'importanza pedagogica, che loro è dovuta. E primamente domandiamo: la percezione estetica è forse una funzione della sensitività animale, comune ai bruti ed all'uomo, o non piuttosto una facoltà d'indole intellettuale e tutta propria dello spirito? La dimanda si risolve in quest'altra: se i sensi corporei, per quantunque esercitati e disvolti, abbiano virtù di apprendere da sè soli la bellezza di un oggetto. Poniamo di avere sott'occhio una statua: bella ci apparisce ed è veramente, non già per la dimensione della sua mole o per la specifica materia, che la compone, bensì perchè nelle aggraziate sue forme e nell'armoniosa corrispondenza delle sue parti riluce

espresso un concetto ideale, che la sfera dei sensi trascende ed alberga nella mente dell'artista. Or bene l'occhio del corpo coglie di sicuro l'esteriore apparenza della statua, come la mano ne rileva la durezza del marmo, la levigatezza della superficie, la sinuosità de' contorni, ma il concetto ideale, che essa ritrae, e l'interiore armonia delle forme materiali nel concetto stesso, sono tal cosa, che sfugge alla virtù del senso visivo e tattile, e solo cogli occhi della mente può venir contemplata. Manifesto argomento è questo, che la percezione estetica è virtù propria dello spirito, sebbene abbisogni del ministero de' sensi a cogliere la forma corporea esteriore, in cui s'incarna il concetto. Per questa medesima ragione va riconosciuta la spiritualità del sentimento estetico, che colla percezione si accompagna indivisibile, essendochè la squisita e calma dilettanza, che viene in noi suscitata dalle bellezze della natura e dell'arte, non si arresta alla parte inferiore ed animalesca dell'essere nostro (come avviene nei fenomeni della sensazione meramente fisica), ma dai sensi esterni penetra per vie arcane nell'intimità dello spirito e quivi soltanto è gustata. La spiritualità propria delle potenze estetiche mostrasi ancora più spiccata nell'immaginazione artistica, la quale sollevandosi dall'ideale sparso per la sterminata natura sino all'ideale infinito della Mente sovrana ordinatrice del cosmo e ritraendolo sotto forme corporee, rivela il dominio dello spirito umano sulla materia, l'impero dello spirito divino sulla natura e sull'arte.

Che se ricordiamo, come la triplice potenza estetica, di cui abbiamo tenuto discorso, possa progredire tant'oltre da assumere forma di ragione estetica, di buon gusto e di genio, avremo in ciò un più forte rincalzo ed una più valida conferma della verità, che abbiamo enunciato. Le facoltà umane, che hanno nel Bello l'oggetto loro proprio, irraggiano dall'intima vita dello spirito e ne sono un essenziale esplicamento; per conseguente la loro educazione importa all'educazione integrale di tutto l'uomo. I bruti sono impotenti a percepire e sentire il Bello, perchè destituiti di ra-

gione e di mente; le loro percezioni sono meramente fisiche e sensitive, le loro sensazioni non oltrepassano la sfera animalesca mai. L'asserire col Darwin, che gli animali ammirano gli stessi suoni e gli stessi colori, che ammiriamo noi, per arguirne, che sono forniti del sentimento del Bello e portano in sè il germe delle potenze estetiche umane, è un disconoscere la natura medesima costitutiva del Bello, e sostituire alla realtà un germe immaginario, il cui effettivo sviluppo è smentito dall'esperienza.

Le potenze estetiche intervengono in tutto lo sviluppo della vita vuoi psicologica, vuoi sociale per guisa che non havvi manifestazione dello spirito, a cui rimangano estranee. La scienza e la virtù hanno le loro arcane bellezze, come la natura e l'arte, e sempre alla barbarie del pensiero e de' costumi fa corrispondenza la barbarie dell'arte. Epperò anche da questo riguardo psicologico di esse potenze, come dalla loro indole spirituale, è lecito argomentare la necessità dell'educazione estetica, segnatamente per noi Italiani, la cui vita si svolge in mezzo a tanta copia di svariate e potenti bellezze profuse dalla natura e dall'arte. Infine è pregio dell'opera l'avvertire, che le potenze estetiche, non più riguardate nella loro immutabile essenza, bensì rispetto alla persona, che le va attuando, ed al mondo esteriore, in cui si svolgono, rivestono forme differentissime, di cui l'educatore deve tener conto. « Il Bello (già lasciai scritto a pag. 326 de' miei *Studi antropologici*) da tutti si apprende, si sente, si apprezza, però in guise svariatissime, secondo la tempra mentale e fisiologica della persona, il sesso, l'età, le contingenze della vita, il predominare di questa o quell' altra potenza sulle altre. Similmente l'indole nazionale, il grado di civiltà, il genio del secolo, i costumi, le aspirazioni del tempo, la positura geografica, la regione abitata imprimono una fisionomia particolare all'operare delle potenze estetiche. » Di qui questo corollario pedagogico: l'educazione estetica va conformata alle condizioni psicologiche e sociali dell'alunno ed all'ambiente esteriore. Altra vuol essere la coltura estetica presso gli Italiani, altra presso i Tedeschi, gli In-

glesi e via via. Similmente la coltura conveniente alle classi popolari è assai più modesta di quella propria dei letterati e degli artisti.

Da questo rapido esame delle potenze estetiche si pare, come non siano un semplice fuor d'opera nell'ordine psicologico, un mero ornamento, un alcunchè di superfluo e di ridondante, bensì abbiano la loro ragione d'essere, il natural fondamento nell'essenza medesima dello spirito umano, e che per conseguente l'educazione estetica ha diritto di pigliar posto fra le altre parti essenziali dell'educazione umana. Le facoltà aventi per oggetto il Bello si compenetrano cotanto intimamente con tutte le altre, e pigliano tanta parte al loro sviluppo, che senza il loro studio la scienza psicologica mancherebbe dell'integrità sua, e senza la loro conveniente coltura l'educazione umana riuscirebbe monca non solo, ma scompigliata nel suo insieme. Ogni ricerca intorno i fenomeni della nostra vita estetica arricchisce di nuove scoperte la psicologia ed allarga la cerchia delle sue indagini. « Nelle regole della bellezza, che l'ingegnoso artista sente, e che il critico risolve in raziocinii, stanno nascosi i più profondi arcani dell'anima nostra. L'anima umana è inesausta quanto la stessa natura. La meditazione sola non è valevole a rintracciar tutto ciò, che ad essa appartiene; e rare volte l'esperienza quotidiana viene ad essere decisiva. D'uopo sarà dunque l'analizzare con ogni possibil cura que' fenomeni, nei quali tutte le facoltà dell'anima nostra sono più in moto, e paragonarli con la teoria, per ispandere un nuovo lume ed estenderne con nuove scoperte i confini. Ma in quali fenomeni tutte le potenze dell'anima nostra sono più in moto che negli effetti delle belle arti? » (1).

---

(1) Mendelssohn, *Opere filosofiche*, pag. 227, 228.

Art. 2.

Del bello in riguardo pedagogico.

§ 1.

DEL BELLO NELLA NATURA E DELLA SUA INTIMA ESSENZA.

Dalle potenze estetiche passiamo al loro oggetto, il quale vuol essere anch'esso convenientemente considerato in ordine all'argomento pedagogico, che abbiam preso a discorrere. Il Bello risplende sotto forme diverse in tutta la natura creata dalla materia inanimata sino all'uomo reale e vivente. Nel mondo inorganico è bello un placido tramonto di sole, una stalattite che pende dalla volta di una grotta, una perla, che riflette i colori dell'iride. Il regno organico vegetale ci mostra la sua bellezza negli alberi della foresta, nei fiori del campo. nelle variopinte convalli. Fra i viventi della natura animale bello ci apparisce il leone, che posa nella sua maestà e fierezza, il canto degli uccelli, il volo dell'aquila per le vie del firmamento. Venendo all'uomo, egli compendia tutte le venustà della natura fisica esteriore nell'espressione divina del suo volto e nell'euritmica figura del suo corpo, le cui armoniche e costanti proporzioni vennero da Policleto elevate a regole della statuaria greca, e poi anche dell'architettura. Più che il corpo nell'armonia delle sue parti l'anima mostra la bellezza sua nella lucentezza del suo spirito, ossia nella purità del suo volere, nella sincerità del suo intendere, nella sua intima unione col Vero, col Buono, col Santo e col Divino; come per la ragion dei contrarii rivela la sua bruttezza nel servire alla cupidigia de' sensi, nel discendere ad impuro commercio colla materia fino a diventarne la schiava invece di dominarla come sovrana.

Noi abbiamo ravvisato il Bello anche nel mondo fisico esteriore, ma necessita avvertire, che la natura materiata non ha in se medesima il principio e la ragione della bellezza, che da essa traluce. Poichè se il Bello fosse essenziale ed intrinseco alla materia, se ne dovrebbe inferire, che belli sarebbero tutti e soli i corpi. Ora sta

il fatto, che sonvi oggetti corporei affatto destituiti di bellezza, e sonvene degli incorporei, che se ne mostrano adorni. Il principio adunque e la ragione della bellezza, che risplende nella natura fisica, dimora nell'idea, che essa sensibilmente esprime, nella mente, che quell'idea contempla ed impronta, e senza la quale la sostanza materiale è morta. Sempre il bello è concepito dalla mente, e dimora nell'armonia dello spirito o col corpo nostro proprio o colla natura corporea esterna. La natura ci apparisce bella per due precipue ragioni, perchè l'anima trasfonde in essa se medesima, e perchè esprime idee della mente e simboleggia pensieri e sentimenti nostri proprii. Il nostro spirito si foggia l'universo sensibile giusta la propria immagine, umanizzando la natura, facendola a sè rispondente e provandone simpatia come della propria effigie. La consonanza della natura esteriore coll'intimo dell'anima è ricca sorgente di sentimento estetico. I fiori primaverili destano la letizia dell'avvenire, un tramonto di sole annuncia la sera della vita, i colori simboleggiano gli affetti più potenti ed elevati; onde il nostro poeta nazionale Giovanni Berchet nella sua romanza *Matilde* chiama « il giallo ed il nero colori esecrabili a un italo cor; » ed in altra sua ode canta: « Il *verde* la speme tant'anni pasciuta, il *rosso* la gioia d'averla compiuta; il *bianco* la fede fraterna d'amor. » Di qui sorge spontaneo un raffronto tra la natura costitutiva del Bello e la natura costitutiva dell'uomo, le quali mostrano fra di loro una perfetta corrispondenza. L'uomo infatti riguardato nel suo intimo essere è una sintesi vivente di una mente e di un organismo corporeo congiunti ad unità di persona: similmente l'essenza del Bello emerge dal connubio di un'idea o tipo sovrassensibile con un elemento corporeo; e come nell'essere umano lo spirito informa e sovraneggia il corpo, così nel Bello l'ideale domina la materia ed anima la forma sensibile. Consegue ancora, che la natura fisica ed animale da sè sola senza un principio spirituale non può darci nè l'uomo, nè il Bello, e che la dignità dell'arte si misura dal primato della mente sul mondo sensibile.

Di tal modo l'esame della natura del Bello ci mena a quella conclusione medesima, a cui ci aveva portato lo studio delle potenze estetiche. Dacchè il Bello ha la sua sede naturale ed il suo primo fondamento negli intimi penetrali della mente, esso si chiarisce un elemento della vita dello spirito tanto essenziale, quanto il Vero ed il Buono. Epperò l'educazione estetica non sottostà a verun'altra delle parti dell'educazione e fa parte integrale della coltura umana.

§ 2.

DEL BELLO NELL'ARTE.

I. — *Genesi e specie delle arti belle.*

Fin qui abbiamo disaminato il Bello nella sua realtà spontanea ed oggettiva, ed ora passando a contemplarlo quale si rivela nel campo dell'arte, anche qui ci si farà manifesto, che ogni bel lavoro di mano e d'ingegno rivela un ideale espresso sotto la forma della materia. Il suono e la parola, i colori, i movimenti, le linee ed i contorni sono gli elementi materiali, con cui il musico ed il poeta, il pittore, lo scultore e l'architetto avvivano e presentano ai sensi l'ideale concepito dalla mente. Giova a tal uopo risalire alla genesi delle arti belle.

La materia individuata nei corpi ammette una profondità riposta nell'interiore aggregato delle molecole, ed un'estensione, che è il suo esteriore diffondersi nello spazio. La profondità della materia è annunziata dal suono, l'estensione sua è rivelata dalla luce. Ora il suono e la luce sono i due grandi centri, onde si svolgono le varie forme sensibili, in cui l'artista impronta la sua idea, e che cadono sotto l'apprensiva dei nostri due sensi estetici, l'udito e la vista. Dalle intime profondità della materia esce il suono, espressione dell'oscillar delle molecole, e le sue diverse gradazioni dal lieve e monotono mormorio del ruscello sino alle pensate modulazioni della voce umana costituiscono le forme sensibili proprie della musica, del canto e dell'arte letteraria. La luce poi illumi-

nando l'estensione della materia, ossia l'aspetto esteriore dei corpi, vi suscita gli svariati colori, e ne mette in vaga mostra la figura individuale, i contorni, le linee, le proporzionate dimensioni, i movimenti locali; e questi movimenti, questi colori, queste figure, questi contorni sono le forme sensibili generatrici della danza, della pittura, della scoltura, dell'architettura e del disegno. Ma forsechè i suoni, i colori, i movimenti, i lineamenti armonicamente composti costituiscono essi soli il Bello delle singole arti senza il concorso di verun altro elemento superiore ed ideale? Forsechè queste qualità sensibili degli oggetti corporei, col solo ferire che esse fanno i sensi della vista e dell'udito generano la virtù dell'artista e ne informano i lavori estetici? Un rapido sguardo, che volgeremo all'indole propria delle singole arti, basterà a chiarirci della cosa.

La musica, quale la intende l'artista, è un accordo di suoni contemperati ad armonia e di voci composte a melodia, che dilettando il senso dell'udito toccano delicatamente le fibre dell'animo e soavemente ne muovono gli affetti. L'armonia è suscitata dagli strumenti, ed è governata dalle leggi fisiche dell'acustica, la melodia esce dalla voce umana e soggiace alle leggi fisiologiche dell'organismo umano: nel primo caso si ha la musica meramente armonica o strumentale, nel secondo la musica vocale ossia il canto. Evvi però un punto comune, in cui queste due guise di musica vanno in certo qual modo a congiungersi. Poichè è bensì vero, che l'armonia dei suoni è fornita dagli strumenti a corde, che suscitano nell'aria un movimento vibratorio, mentre la melodia del canto è dovuta alla voce umana variamente modulata; ma tra quelli e questa intermediano gli strumenti a fiato, ed il soffio umano, onde risuonano, è come un preludio ed una prolungazione della stessa voce umana, modulatrice del canto. Si accordano queste due specie di musica anche in ciò che la strumentale ha suo fondamento nella vocale, da cui è stata preceduta, essendochè se questa non fosse stata da prima conosciuta e coltivata, quella non avrebbe potuto essere stabilita.

Or bene il Bello della musica e del canto risiede forse tutto quanto in quella meccanica successione e ritmica contemperanza di suoni e di voci, che molce fisiologicamente il nervo acustico, o non altresì e primamente in quell'atto spirituale dell'anima, che intende l'interiore significato di quegli accordi, e ne gusta la soave armonia? E come spiegare la magica potenza della musica e del canto simboleggiata dai miti greci di Amfione e Orfeo, se le note musicali penetrate nel labirinto e nei meandri dell'organo auditivo quivi perdessero ogni loro virtù, o non piuttosto componessero un mistico linguaggio, che parla all'anima cose arcane, e la rapisce su per le regioni di un mondo oltrasensibile? I suoni considerati come semplici fenomeni della materia non costituiscono della musica che la parte meramente sensibile, meccanica, esteriore, ma nel loro armonico accordo, nel ritmico loro consenso essi dicono qualche cosa allo spirito di chi li ascolta, hanno un significato, un'espressione, un linguaggio, che parla al pensiero e commuove il cuore, ed in questo linguaggio, in questa espressione dimora la parte ideale, intima, informatrice della musica, il Bello proprio di quest'arte. Ma donde mai attingono i suoni la virtù di parlare un tanto linguaggio, virtù, che di certo non posseggono per se stessi? Questa virtù è propria di una mente essenzialmente spirituale ed incorporea, la quale adopera le note musicali per significare ed esprimere il suo interno pensare e sentire, perchè esiste un'arcana corrispondenza fra il mondo esteriore della natura fisica ed il mondo interiore dell'anima, essendochè il suono acuto a ragion d'esempio direbbesi ci assottigli l'anima, il basso la deprima, la rattristi il cupo, la rallegri il chiaro, limpido e spiccato.

In virtù di questa simbolica corrispondenza tra i due mondi corporeo e spirituale la mente non solo sceglie tra i suoni quelli, che rispondano a tale o tal altra emozione dell'anima, ma scelti li compone a tale armonia acustica da far echeggiare l'armonia ideale concepita e vagheggiata dall'immaginativa. Adunque il Bello musico non è già un mero solletico fisiologico del senso uditivo, bensì è l'espressione di

gentili pensieri e di soavi affetti componenti un ideale, mercè una corrispondente armonia di suoni. Donde si scorge come un'opera musicale cresca di eccellenza ed aumenti l'efficacia della sua espressione, quanto più intima e vera mostrasi la corrispondenza tra l'ordine e la gradazione de' suoni da un lato, e dall'altro l'indole e la variazione dei sentimenti manifestati. E quando si ponga ben mente, che la musica deve la sua virtù artistica all'opera dello spirito, che colla coscienza del suo lavoro intellettuale e morale imprime un'idealità alle forme sensibili del suono e della voce somministrate dalla materia, allora s'intenderà il perchè l'aggiungere una nuova corda alla lira era presso i Greci e gli Orientali punito dalle leggi come un attentato alla rivolta, il perchè Platone pedagogista bandiva dalla sua Repubblica ideale ogni guisa di musica, che snervasse ed infemminisse lo spirito, il perchè Pitagora posava nella musica l'ordine cosmico e riguardava l'intero universo come un'immensa armonia, che si eleva di sfera in sfera per le regioni dello spazio interminato. « *Hujus divinæ harmoniæ sanctaeque pulchritudinis plena sunt omnia* (ripeteva l'autore del *De divinis nominibus*, c. VI). »

Abbiamo superiormente divisato due specie di musica, cioè l'armonia strumentale e la melodia vocale ossia il canto. Or giova ricordare per poco il divario, che tra l'una e l'altra intercede, perchè il canto ci apparirà quasi punto intermedio per passare dalla musica strettamente presa all'arte letteraria e poetica.

Il suono, avevamo detto da principio, è la forma sensibile propria e distintiva della musica, del canto e della poesia; ma in ciascuna di queste tre arti interviene con diversità di ufficio e di efficacia. Infatti una musica tutta strumentale ben potrà colle armoniche proporzioni del tono e delle note suscitare negli ascoltanti il sentimento del Bello e destare nei loro animi un indefinito tumulto di affetti ora mesti e soavi, ora impetuosi e lieti, ma non già rappresentare all'intelligenza un bell'insieme di idee chiare e distinte le une dalle altre, essendochè i singoli suoni musicali sono di loro natura vaghi e confusi tanto, che non valgono ad esprimere cia-

scuno un corrispondente concetto e ritrarre l'intelligibilità propria delle singole cose. Per lo contrario la musica accompagnata dal canto parla ad un tempo all'intelligenza e tocca delicatamente le fibre dell'animo, perchè alle singole parole, che compongono la melodia esteriore del canto, risponde nell'interno della mente un concetto di cosa chiaro e determinato. Or bene la parola, che ritmicamente modulata genera il canto e lo illumina di una luce intellettiva, per cui esso sovrasta alla musica strettamente presa, è anch'essa un suono, ma di tale natura, che esce articolato e vivo dall'intimo dell'organismo umano, inesauribilmente acconcio ad esprimere qualsivoglia concetto della mente, mentre gli altri suoni vengono meccanicamente suscitati dagli strumenti a ritrarre le confuse ed indefinite aspirazioni del sentimento.

La parola, questo segno verbale atto a significare ad un tempo i sentimenti dell'animo e le idee della mente, costituisce appunto la forma sensibile, onde s'impronta l'arte letteraria in universale e la poesia in particolare, la quale viene da Lorenzo Schiavi saggiamente definita « un'abilità acquistata dall' uomo coll'esercizio del gusto estetico, mercè la quale è in grado di ben comporre i pensieri, convenientemente sostenendoli colle rappresentazioni sensibili del linguaggio, acciò facciano altrui gustare le bellezze del vero e muovano a rettitudine di operazione (1). » Ciò posto, sorge spontanea la dimanda: donde mai quella virtù significativa dei concetti mentali, e quella piacevole venustà ed eleganza, senza di cui torna impossibile il Bello letterario? Anche qui a rintracciare la ragione spiegativa di questo fatto occorre risalire sino allo spirito umano, che sostanzialmente sovrasta a tutto il mondo de' fenomeni meramente sensibili. Infatti la parola, se la riguardiamo nella sua genesi primitiva, era niente più che un suono inarticolato, un grido inconsapevole, che prorompeva per forza d'istinto dalle labbra infantili a significare qualche percezione confusa, qualche

(1) *Del Bello in generale e del Bello letterario*, pag. 27.

vivo bisogno della vita, qualche sentimento di meraviglia, di gioia e di dolore; ma la progrediente virtù intellettiva dello spirito seppe da quel suono istintivo e vago trar fuori uno stupendo sistema di vocaboli atti ad esprimere i più sfuggevoli e sottili concetti della mente e componenti gli svariatissimi idiomi delle genti umane. Nè allo spirito deggiono già i singoli vocaboli soltanto la virtù di rappresentare singole idee, ma ben anco que' pregi estetici, onde artisticamente si abbella ed ingentilisce l'umano discorso, pregi riposti nella felice scelta e nell'elegante accoppiamento dei vocaboli coll'accorto uso dei traslati e delle figure, nella gioconda armonia del periodo, ed in quell'altra armonia che chiamano imitativa, insomma in tutte quelle grazie di lingua e stile, che ritraggono bello ed attraente l'aspetto del vero dalla mente concepito. Se non che la sonante ed armoniosa parola non costituisce del Bello letterario altro che la forma sensibile esteriore, mentre la parte intima e sostanziale, senza di cui niente più si avrebbe che *voces inopes rerum, nugæque canoræ* (Orazio), sta riposta nei pensieri e nei sentimenti dalla fantasia vagheggiati e composti a tipica unità. E qui ancora più necessario si chiarisce l'intervento dello spirito, il quale contemplando il triplice mondo fisico, psicologico e sociale, ne attinge in copia gli elementi de' suoi ideali, essendochè la natura esterna colle meraviglie de' suoi fenomeni, la vita intima colle sue lotte morali e colle divine aspirazioni, l'umanità col suo incessante sviluppo provvidenziale attraverso il tempo e lo spazio porgono alla lirica ed all'oratoria, alla storia ed all'epopea, al romanzo ed al dramma il tema perpetuo, eppur sempre nuovo, di ogni creazione letteraria.

Avvertivamo testè, che il canto sta quasi anello di congiunzione tra la musica strettamente presa e l'arte letteraria e poetica, perchè la parola, elemento essenziale del canto, è pure l'organo proprio della letteratura in generale e della poesia in particolare. Ora l'osservazione psicologica e la storia vengono in conferma di questo pronunciato. Infatti se noi rintracciamo le prime origini del canto,

veniamo a rilevare, che esso si venne svolgendo per spontaneità di natura dalla parola umana, essendochè l'uomo nell'atto di significare i concetti ed i sentimenti dell'animo imprime alla sua voce intonazioni diverse corrispondenti ai diversi affetti, ond'è concitato, modulandola in mille guise, e dandole così forme diverse e più o meno melodiche dalla recitazione e dalla declamazione oratoria sino al canto. Da questa musica vocale si svolse la musica strumentale fondata sui suoni eccitati nell'aere per mezzo di acconci strumenti, i quali suoni sono come una eco od una imitazione della voce umana, la quale trova un riscontro in quelli, che la natura esterna ci fa sentire o negli urli delle fiere, o nei gemiti del vento, o nello stormire delle foglie, o nel rombo del tuono, o nel fragor delle onde. La storia testimonia anch'essa, che l'armonia poetica e l'armonia musicale sorsero ad un punto insieme col canto. I popoli primitivi nell'infanzia delle loro lingue adoperarono ad un tempo la musica e la poesia per celebrare le lodi delle Divinità e le gesta degli eroi. I Rapsodi dell'antica Grecia, gli Scaldi della Scandinavia, i Bardi della Scozia, i Trovatori della Provenza erano poeti-musici. Plutarco nel suo *Dialogo della musica* riferisce, che Stesicoro e gli altri antichi Melopei aggiungevano ai loro versi il canto. Anche la poesia provenzale fu nella sua infanzia accompagnata dal suono e dal ballo, siccome apparisce dal nome dato ad alcuni componimenti. « Le ballate furono così dette, come attestano il Trissino, il Minturno ed altri, perchè si solevano cantare ballando. I sonetti furono così chiamati dal suono, col quale solevano essere accompagnati; e le canzoni ebbero pure il loro nome dal canto » (1). Tale fu la lingua delle nazioni ancora fanciulle poetica per natura ed accompagnata col canto, primachè lo svolgersi progressivo della ragion riflessiva venisse ad imprimerle un carattere astratto ed analitico (2).

---

(1) Quadrio, *Storia e ragione d'ogni poesia*, vol. 2, pag.683.

(2) Si consulti Francesco Venini, *Sui principii dell'armonia universale e poetica*.

Sorella della poesia è la pittura (1), *ut pictura poesis*, diverse tuttavia l'una dall'altra in ciò, che quella si rivolge all'udito per mezzo della parola, questa si dirige alla vista per mezzo dei colori bellamente condotti sulla tela o sul legno. Nel breve spazio di un quadro l'occhio vagheggia ed ammira la varietà e l'armonia delle linee e delle figure, la vivezza e l'impasto de' colori, la gradazione delle tinte, la conveniente distinzione della luce e dell'ombra, che fanno vaga mostra di sè e compongono un tutto solo bello a vedersi. Ciò nullameno tutti questi pregi ed altrettali formano niente più che la parte esteriore della bellezza del lavoro: l'occhio vi si posa sopra con compiacenza e si rimane soddisfatto, ma lì non si arresta lo spirito, il quale cerca attraverso quelle visive apparenze l'idea, che l'artista ebbe in animo di esprimere. Ed il mondo ideale, da cui il pittore può attingere il soggetto de' suoi quadri, si stende pressochè immenso quanto quello della poesia. La natura esteriore colla meraviglia de' suoi fenomeni e la vaghezza delle sue creazioni, la persona umana colla maestà della sua figura (2) e la varietà delle sue espressioni, il mondo interiore dell'anima collo svolgimento de' suoi affetti, delle sue passioni, de' suoi sentimenti e pensieri; la famiglia, la patria, la religione coi loro tipi ideali, tutto può essere ritratto dal pittore col solo variare colori e tinte, coll'intrecciare linee in guise diverse, coll'imprimere alle figure questo o quell'altro atteggiamento. Col suo pennello egli può dar vita e corpo sotto forme allegoriche o personali alle idealità più astratte, alle entità più sottili ed immateriali, quali sono la gloria,

---

(1) Omero è detto dal Petrarca *Primo pittor delle memorie antiche:* La *Divina Commedia* è tutta uno splendore di poesia e di pittura; dalla luce e da' suoi svariati colori Dante attinse le più vaghe similitudini, i simboli più appropriati per ritrarre quanto vi ha di più arcano, di più gentile e delicato nel mondo interiore dello spirito.

(2) Scrive Cicerone, che trovasi nel corpo umano una certa proporzione di parti, che unita alla soavità del colorito forma ciò, che chiamasi bellezza.

la meditazione, la giustizia, la gioventù e via via: può rappresentare il Silenzio in un fanciullo, che pone il dito sulla bocca, l'Occasione in una persona con la cervice calva ed una treccia pendente in sulla fronte, simboleggiare l'anima in una farfalla, l'industria in un'ape; ma sempre la bellezza di un quadro esprime un pensiero, un sentimento, che preesistevano nella mente e nell'animo dell'artista.

Queste poche considerazioni generali intorno il significato della pittura valgono sostanzialmente (*mutatis mutandis*) anche per la scoltura, la quale tanto si conviene colla pittura che Raffaele Borghini nel suo dialogo *Il Riposo* le dice *un'arte sola.* Intercede però fra l'una e l'altra questo divario, che nell'arte pittorica le linee colorate e le figure lumeggiate campeggiano in una superficie piana, dove hanno assai libero corso, mentre nella scoltura le linee e le figure sono disposte in forma di corpi e quindi circoscritte entro a confini più rigidi e determinati. Anche l'architettura accoppia ne' suoi lavori le tre dimensioni dello spazio, che costituiscono il corpo solido, ma dalle altre arti si differenzia in questi due punti, che essa ha da congiungere insieme l'utile col bello, dovendo un edifizio riunire ai pregi estetici la comodità e la sodezza, e che non modella le sue opere su verun oggetto della natura esteriore, ma le trae quasi di getto dall'intimo di se stessa senza imitazione di sorta. Malgrado però questi caratteri distintivi l'architettura rientra anch'essa nel concetto generale, che già ci venne riscontrato nelle altre arti, mostra cioè la qualità suprema di ogni opera artistica, l'espressione ideale. Giacchè gli ornati e le decorazioni, l'euritmia delle parti, la sveltezza delle colonne, la leggiadria degli archi e delle cornici non costituiscono che la bellezza esteriore di un edifizio, ma il bello interiore è l'idea, che esso esprime, la ragione, per cui esiste, il pensiero, che ha inspirato e guidato l'artista. I templi ed i teatri, le scuole e le carceri, i tribunali ed i musei, le reggie ed i privati edifizi, le necropoli e le città, le caserme e gli archi trionfali, tutte queste creazioni

dell'architettura deggiono ciascuna la forma propria distintiva a quell'idea particolare, in cui hanno la loro ragion d'essere ed il loro finale intendimento.

Principio fondamentale di queste tre ultime arti, e quasi loro comune ossatura è il disegno, siccome quello, che rappresenta sopra un piano qualunque per mezzo di linee la forma meramente esteriore degli oggetti. Mercè il disegno la pittura sbozza i suoi quadri individuando gli oggetti per mezzo dei soli limiti e contorni, che poi reca a compimento ed avviva mediante il colorito, le tinte ed il chiaroscuro. Una statua, primachè assuma dallo scalpello dello scultore la sua forma corporea di tutto punto finita, può apparire ritratta sulla carta di profilo e ne' suoi generali lineamenti; come l'architettura disegna in piccole proporzioni e nella rispondenza di tutte le sue parti un edifizio prima di costruirlo nella sua naturale grandezza. Però anche al disegno non manca l'espressione sua propria, essendochè i tratti, le linee ed i contorni deggiono corrispondere al concetto interiore della mente e ritrarlo limpido e netto, cospirando così agli intendimenti della pittura, della scoltura e dell'architettura.

Il corpo umano, che nella sua figura personale offre alla pittura ed alla scoltura il tipo della bellezza corporea, possiede altresì la virtù di imprimere alle sue membra una serie successiva e determinata di movimenti composti o cadenzati in guisa da formare un grazioso insieme. Di qui ebbe origine la danza. Umile e modesta ne' suoi primordi essa già si rivela nella declamazione accompagnata con il moto del capo e con gesti animati; spiega la sua bellezza nella sveltezza delle membra, nei volteggi della persona, nell'intreccio armonico delle linee, che descrive sul suolo il piede del danzatore, finchè si eleva ad una forma superiore e veramente artistica nella sua manifestazione teatrale, dove o unita colla poesia accompagna gli inni ed i cori con movimenti più studiati, o congiunta colla musica conforma la successione delle cadenze al ritmo delle note. Riguardata nella sua forma artistica la danza, del pari

che ogni altra arte, è l'espressione dell'animo e della mente, essendochè coll'ordine e coll'armonia dei movimenti rappresenta gli interni affetti e le passioni, e col gesto imita le azioni umane dai sentimenti e dai tratti più festevoli e delicati fino alle imprese guerresche, denominata perciò poesia muta e pittura parlante. Tale essendo la danza, si scorge il perchè anticamente era accoppiata colla musica « nei templi e ne' riti ad onorare i Numi, e nella guerra a spirar valore, a dar regole ai combattenti: e più nelle feste di nozze, nei banchetti, nelle vendemmie, come pur ne'teatri or rappresentando tragedie ed ora commedie. Platone nel settimo delle *Leggi* la esalta come esercizio di religione e scuola di patria virtù militare e civile (1). »

Chiarita così l'indole propria delle singole arti belle, giova ora ragguagliarle insieme ricercando i punti, intorno a cui si raggruppano le une e le altre, e la nota suprema e comunissima, in cui convengono tutte quante. La musica, il canto, la poesia e la danza rappresentano il Bello in ordine successivo, epperò rientrano tutte e quattro in una medesima classe. I suoni molteplici e varii a comporre un'armonia è giuocoforza si succedano gli uni agli altri con certi intervalli di tempo, ed il medesimo occorre alle voci rispetto alla melodia, alle parole riguardo alla poesia, ai movimenti del corpo rispetto alla danza. Torna impossibil cosa emettere tutti in un sol punto di tempo i suoni di una sinfonia, le voci di un canto, i vocaboli di un carme, i movimenti di una ballata. Per lo contrario la pittura, la scoltura e l'architettura ed il disegno rappresentano il Bello in ordine simultaneo, epperò si raccolgono tutte in una medesima classe distinta dall'altra: un quadro si offre tutt'ad un tratto allo sguardo dell' osservatore, come pure una statua, un edificio, una rappresentazione grafica. Che se poi raffrontiamo fra di loro queste due classi, scorgiamo che entrambe

---

(1) Mendelssohn, *Opere filosofiche*, pag. 273.

presentano un carattere comune, in cui tutte concordano senza distinzione di sorta le arti belle. Ciascuna di esse dissomiglia dalle altre, perchè assume dalla materia quel suo proprio elemento, che la individua e la impronta; eppure in tutte quante il Bello artistico emerge dall'armonia di due parti diverse, l'una esteriore, corporea e formale, che cade sotto i sensi estetici, l'altra interiore, ideale, sostanziale, che è contemplata dalla mente, vagheggiata dalla fantasia, sentita dall'anima. Quindi è che riguardato nella sua parte propriamente sostanziale, da cui ha moto e vita, il Bello artistico dimora nello spirito, come in sua ragione e cagione, perchè ad esso appartiene l'elemento ideale di un lavoro estetico; mostra la sovranità della mente sulla materia, perchè è la mente, che eleva i suoni, i colori, i movimenti, le linee all'ufficio di significare i nostri sentimenti e concetti, e domina la materia atteggiandola in guisa da rispondere a' proprii intendimenti; infine esprime e rivela sotto forme sensibili l'uomo interiore, perchè l'artista sempre trasfonde nell'opera sua quanto ha pensato e sentito nell'intimo dell'animo, anche quando i suoi sentimenti e pensieri hanno per oggetto la realtà esteriore. Chi niega questa sovranità dello spirito e della mente ed altro non riconosce che le forme sensibili della materia e le nostre fisiche sensazioni, invano si argomenta di rendere ragione del Bello artistico nell'integrità e schiettezza della sua natura.

Questa compendiosa disamina del Bello artistico riguardato nella sua natura, nella sua genesi e nelle varie sue specie chiarisce a sufficienza, come anch'esso, non meno che il Bello della natura, abbia la sua suprema ragione nella intima natura dello spirito umano, il quale esprime leggiadramente nelle forme sensibili della materia i suoi mentali concepimenti, il che viene in conferma della grande importanza dell'educazione estetica. Se le belle arti non avessero col nostro spirito un'attinenza cotanto profonda, rimarrebbe inesplicabile la loro efficacia psicologica e sociale veramente meravigliosa, e l'altissimo pregio, in cui sono universalmente tenute.

Esse esercitano un'arcana e potente virtù sulla vita affettiva, che è tanta parte del nostro essere, giacchè suscitano nell'animo nuove aspirazioni, scuotono, ringagliardiscono, sublimano i nostri sentimenti, avvivano le fredde idee trasformandole in nobili risoluzioni e traducendole nella realtà de' fatti. Nessun popolo può aspirare e pervenire a civiltà senza il culto delle arti gentili, le quali attestano ad un tempo libertà ed elevatezza di animo e nobiltà di sentire, onde il loro esercizio godeva presso gli Ateniesi di tanta eccellenza, che era per legge vietato agli schiavi di potervisi applicare. Si scorge di qui la ragione della loro importanza pedagogica, la quale venne veduta e bellamente espressa da Platone nel terzo libro *Della Repubblica*.

II. — *Caratteri del Bello educativo.*

Nel Bello artistico ci venne riscontrata una parte esteriore, che cade sotto i sensi, e ne è la forma; una parte interiore, che è concepita dalla mente, vagheggiata dalla fantasia, accalorata dall'affetto, e ne è la sostanza; un rapporto fra esse due parti, e ne costituisce l'espressione. Varia apparisce la forma esteriore secondo il variare degli elementi corporei, che ciascun'arte assume dalla materia a significare i concepimenti dello spirito, e la sostanza altresì presentasi molteplice e diversa, secondochè risiede in un'idea concreta o in un concetto astratto, o in un ideale tipico ed esemplare e via via; l'espressione può anch'essa essere fondata su segni naturali, oppure su simboli ed allegorie. La forma, come elemento del Bello artistico, vuol essere appropriata e conveniente all'idea; la sostanza, qualunque siasi il concetto mentale, che la costituisce, ha da possedere in sè il carattere della verità; l'espressione debb'essere viva in se stessa, e sintetica od armonica quanto ai due termini, fra cui intercede, sicchè questi vi appariscano nè separati, nè confusi, ma distinti ed uniti, giacchè un ideale tanto sublime e trascendente da non trovare in natura forme sensibili adatte a rappresentarle, o tanto basso da confon-

dersi colle forme stesse della materia, rende in entrambi i casi impossibile l'espressione armonica. Il Bello adunque riguardato ne' singoli elementi, che lo costituiscono, è ad un tempo sensibile, espressivo e vero; val quanto dire, è il Vero espresso in forma sensibile, è lo splendore del Vero. Da ciascuna di queste sue note spunta un problema, giacchè si può dimandare: 1° quanto alla forma sensibile, se il diletto costituisca lo scopo supremo e finale dell'arte; 2° quanto all'espressione, se essa sola basti a formare il Bello di un'opera artistica, suscitando colla sua vivezza un tumulto qualunque siasi de' sentimenti (1) e rivelando colla sua armonia tra la forma e la sostanza una finitezza e correttezza singolare di lavoro; 3° quanto alla sostanza, se il Verismo risponda di fatto all'appellativo, con cui gli piacque denominare se stesso, se cioè mostri in sè attuato il principio del Vero nel Bello.

Lasciando da banda i primi due problemi, giova soffermarci sul terzo, perchè più rilevante, essendochè esso tocca l'intima sostanzialità del Bello artistico, e riesce a gravissime conseguenze nell'ordine pedagogico. Il concetto del proposto problema ci porta a quest'altra inchiesta: Il Vero, elemento sostanziale del Bello artistico, donde va esso attinto? Dal mondo della pura idealità, o dal mondo della pretta realtà? Nel primo supposto si ha l'idealismo nell'arte, nel secondo il realismo: quello tiene per vero solo e tutto ciò, che è ideale, questo ciò solo, e tutto, che è positivo, reale, esistente di fatto.

---

(1) Avverte Pietro Dotti nel suo opuscolo *Giovanni Duprè*, a pag. 18, che bene spesso « i veristi riescono efficaci nell'espressione, mentre le statue di coloro, che rifiutano il brutto nella forma, sono, fatte le debite eccezioni, piuttosto fredde e di debole sentimento, » e ricercando la ragione del fatto, la ripone in ciò, che i veristi si fermano ad esprimere sentimenti esclusivamente umani e fuggono dal personificare entità astratte, come ad esempio una virtù, mentre chi affronta la difficoltà di esprimere sentimenti ed affetti sublimi ed ideali, deve lottare assai per trovare una fisionomia, che risponda all'idea.

In sentenza della scuola idealistica l'ideale è foggiato dalla pura fantasia, che spazia liberissima per regioni indefinite e del tutto immaginarie, oppure composto dalla pura ragione, che procede *a priori*, non tenendo conto veruno della realtà effettiva e sussistente, nella quale viviamo e ci muoviamo. Ma un ideale siffatto può esso costituire l'elemento sostanziale del Bello artistico? È vero ideale? La risposta non può essere dubbia. Un ideale meramente fantastico, che tanto si strania dalla realtà da non avere più con essa nessun riscontro, nessun punto di contatto, nessuna rispondenza, non può essere fornito di verità artistica, essendochè al Bello dell'arte quanto ripugna la stranezza, tanto è essenziale la naturalezza, ed alla perfezione di un'opera estetica occorre, che l'arte abbia fatto tutto, ma niente si scopra, ritornando così alla natura. Similmente un ideale composto *a priori* dalla pura ragione indipendentemente dalla realtà effettiva, riesce così trascendente, assoluto, immutabile, universale, che non è proprio di nessun secolo, di nessuna nazione, di nessuna forma particolare di civiltà, ma sorpassa tutti i tempi, i luoghi, i periodi storici, e conviene a tutti ad un modo. Neanco siffatto ideale esclusivamente preso è vero sotto ogni riguardo, giacchè mena alla negazione di un principio razionale e di un fatto storico, che cioè il Bello artistico deve manifestarsi e si manifesta sotto forme sempre diverse, rispondenti alla diversa indole delle nazioni, alle diverse fasi della civiltà, ai mutamenti sociali, civili e religiosi. Se ne dovrà dunque inferire, che l'idealismo è dottrina insussistente e riprovevole sotto ogni riguardo? Una conclusione cotanto ricisa ed esclusiva sarebbe la negazione dell'arte medesima, la quale deve all'ideale il suo spirito vivificatore, e non può rimanere incatenata alla rigida e nuda realtà, come il Bello artistico sempre sovrasta al mondo ordinario dei fatti ed ha da contenere altresì alcunchè di assoluto e di universale riposto nell'intima natura e nelle essenze specifiche delle cose. Ma quest'elemento assoluto, inseparabile dal Bello artistico, non ha da essere indovinato *a priori* dalla pura ragione, bensì

argomentato dalla studiosa osservazione della realtà, e con essa composto ad armonia, ed allora è ideale e vero ad un tempo.

All'idealismo sta contrapposto il realismo, il quale riconosce come sola ed universale sorgente del vero artistico la natura quale esiste o si mostra di fatto, quale è appresa dall'esperienza o dall'osservazione. Ma la realtà effettiva e sperimentale è essa sola vera? Lo asserire, che altre verità non si diano se non quelle, che empiriche e sperimentali si appellano, torna allo stesso, che rinnegare d'un sol punto la ragione speculativa e la scienza. Ancora, la realtà è tutta vera? Certamente ogni cosa, che esista ed in qualunque modo che esista, è quel, che è, e così riguardata è vera: ogni fatto, come tale, è vero, anche quando è odioso, ingrato, riprovevole, come una malnata passione, un difetto organico, un delitto; ma per ciò appunto, che è spiacevole o deplorabile, mostra che la cosa dovrebbe, o potrebb'essere altramente da quello, che è, epperciò havvi una legge, un principio, una verità superiore, a cui esso contravviene. Ma posto pure, che la realtà effettiva sia tutta vera, è altresì bella in tutti i suoi punti, in tutti i suoi aspetti, sotto tutte le sue forme? L'esperienza medesima è lì pronta a rispondere, che la natura vuoi fisica, vuoi umana, ci presenta accanto al bello il deforme, il brutto, il turpe. Diremo adunque, che anche il deforme vuol essere oggetto dell'arte? In tal caso qual differenza sussiste ancora tra il bello ed il brutto, dacchè oggetto dell'arte è innegabilmente il Bello? Non ne conseguirebbe forse, che tutto è bello, anche il deforme? E se il divario tra l'uno e l'altro va riconosciuto, non dovrà forse il turpe essere ritratto di fronte al bello in guisa, che il contrasto faccia vieppiù spiccare l'eccellenza di questo su quello (1), e sia mantenuta in-

(1) All'infelice, quanto grande poeta Giacomo Leopardi si pensò di erigere un monumento, ma la sua pressochè deforme struttura organica pareva contrastare col bello proprio di una statua. Tuttavia l'artista Ugolino Panichi seppe scolpirne l'effigie con tal maestria che, senza punto sforzarsi di nascondere la difettosa apparenza della persona (cosa, che per altra parte non gli sarebbe riuscita), fece dimenticare la deformità del corpo col lampo del genio, che gli sfolgora in volto.

tatta la dignità dell'arte? Per ultimo, il mondo della realtà effettiva soggiace a vicissitudini e mutamenti senza fine tantochè mai non permane quello stesso di prima; ogni secolo, egualmente che ogni popolo, ha la sua forma di vita, i suoi gusti, le sue aspirazioni: di che ne consegue, che anche il vero, rispondente ad essa realtà, riesce onninamente mutabile e relativo, ed insieme con esso sarebbe pur anco mutabile e relativo tutto quanto il Bello artistico, che ne è l'espressione. Allora saremmo logicamente forzati a sentenziare, che tutto è bello, saremmo condotti a lodare le forme dell'arte le più disparate ed opposte, anzi le più depravate, per ciò solo, che si manifestano mutabili e relative nei diversi periodi storici, giacchè ciascuna di esse è l'espressione del suo secolo, ed è criterio a se medesima. Questa conclusione discende a filo di logica, ma è tanto enorme, che trae con sè la negazione medesima dell'arte e giustifica ogni mostruosa creazione letteraria ed artistica. Ma la stessa enormità della conclusione mostra la falsità del principio, da cui rampolla. Il Bello artistico importa, come condizione del suo stesso sussistere, un criterio universale, che valga per giudicare del valore estetico delle opere artistiche nella varietà delle loro forme particolari e mutabili attraverso i periodi storici, importa l'esistenza di principii immutabili, assoluti ed oggettivi, che governano l'arte in tutte le sue manifestazioni; e questo criterio, questi principii trascendono di loro natura la mutabilità e la relatività del vero proprio della realtà effettiva e fenomenica, e vanno attinti da una fonte superiore.

Queste poche considerazioni critiche intorno l'idealismo ed il realismo nell'arte fanno manifesto, che nè l'uno, nè l'altro di questi due opposti sistemi, riguardati nel loro esclusivo antagonismo, porge il Vero, proprio del Bello artistico, ma che questo Vero emerge da un principio superiore, il quale contiene e concilia nella sua dialettica unità quanto vi ha di sussistente e di accettabile in ciascuno di essi sistemi. Il Vero, proprio del Bello artistico, debbe accoppiare in sè un elemento ideale, che riflette la

natura essenziale, immutabile ed universale delle cose, ed un elemento reale, che riflette la parte mutabile, relativa e particolare del mondo effettivo e sussistente; ma l'ideale non debb'essere tanto aereo e trascendente da ripugnare alla realtà della natura, snaturando ad esempio l'uomo in angelo o bruto, come il reale non debb'essere tanto basso da riuscire inconciliabile coll'idealità. Il quale concetto venne con lucidità e leggiadria significato da un Italiano commentatore della *Poetica* di Aristotele del secolo decimosesto, il Robortello, là, dove scrisse: « Unumquodque genus per se supremos quosdam habet decoris gradus et absolutissimam recipit formam (*ecco l'elemento ideale del Vero*), non tamen degenerans a sua natura et effigie pristina (*ecco l'elemento reale*) ». L'arte è davvero educatrice dell'umanità, quando il Bello, a cui intende, posa sul Vero, che accoppia in sè que' due elementi, mentre l'idealismo esclusivo dall'un lato la sublima tanto da smarrirla nel vuoto, il realismo esclusivo dall'altro lato la abbrutisce (1).

Art. 3.

Fine e mezzi proprii dell'educazione estetica.

Dacchè le potenze estetiche vanno fornite di caratteri peculiari, per cui da tutte le altre si differenziano, ragion vuole che alla loro educazione venga assegnato un fine speciale, determinato dalla natura propria delle medesime e dall'oggetto, a cui sono rivolte. Ciò posto, il Bello (secondochè venne chiarito là dove abbiamo ricercato la sua essenza) accoppia in sè una dualità di elementi composti ad armonia, cioè un ideale vagheggiato dalla mente ed una forma materiata, che leggiadramente lo ritrae, piace ai sensi corporei e per via di questi allieta lo spirito. Laonde le potenze estetiche si disvolgono in due distinte funzioni corrispondenti, intellettiva l'una, che ha per oggetto l'elemento ideale del Bello, sensitiva l'altra, che ha per termine la forma corporea, che lo raffigura.

---

1) Vedi il nostro opuscolo: *Del realismo in pedagogia.*

Da siffatta premessa appar manifesto, che l'educazione, di cui teniamo discorso, fallirebbe allo scopo suo proprio, se si rimanesse tutta quanta intenta a perfezionare la sola funzione intellettiva delle potenze estetiche mediante un'arida ed astratta conoscenza delle bellezze naturali ed artistiche, punto non curandosi di satisfare altresì alle esigenze della funzione sensitiva col procacciare allo spirito quel soave diletto, che fluisce dalla contemplazione del Bello. In tale supposto il fine dell'educazione estetica diventerebbe tutt'uno con quello dell'educazione intellettuale, essendochè l'idealità, verissima quanto si voglia, ma scarna, nuda e spoglia di quelle vaghe immagini e di que' simboli leggiadri, che la rendono gradevole ed attraente, è oggetto non già del sentimento, ma della pura e fredda intelligenza. Similmente essa verrebbe meno al cómpito suo, se fermandosi all'esteriore parvenza del Bello ne facesse mero oggetto di vano ed effimero sollazzo, o postergandone la parte più intima e razionale lo riducesse a strumento di voluttà impure e sensuali. Il Bello (e chi ne dubita?) è sibbene piacevole per natura e fecondo di intensi e squisiti diletti, ma se il concetto mentale, che lo informa, travalica i confini del ragionevole e del vero, corrompe lo spirito e lo disvia dall'ideale della sua perfezione.

Promuovere adunque lo sviluppo delle potenze estetiche nel loro duplice aspetto intellettivo e sensitivo, per guisa che l'alunno sia fatto capace di *percepire* il Bello nella schiettezza delle sue forme e nella verità del suo ideale ed intenderne la ragione; di *sentirne* e gustarne la potenza ispiratrice di alte idee, di santi affetti, di generosi intendimenti; di idoleggiarlo con vigorosa e ben temperata *immaginazione* e riprodurlo con leggiadre forme sensibili o con ammirabili e decorose azioni, ecco il vero e proprio fine dell'educazione estetica. « Il Bello va conosciuto, sentito, voluto, perchè la conoscenza, il sentimento, la volontà del Bello, espressione del divino nel mondo, sono essi medesimi una parte della bellezza e della dignità della vita degli esseri finiti ed attestano di già la somiglianza dell'uomo con Dio. Per imitare Dio nella vita occorre at-

tuare tutto ciò, che è bello, e per attuare il bello fa d'uopo conoscerlo, gustarlo e volerlo » (1).

Al fine proprio dell'educazione estetica occorrono mezzi corrispondenti, i quali vanno distribuiti in negativi e positivi. Evitare quanto può impedire o turbare il regolare e conveniente sviluppo delle potenze estetiche, epperò non alimentarne fuor di modo le bramosìe sì che trascorrano sbrigliate a soverchiar la ragione, ma neanco impacciarne il libero movimento ed inaridirne la sorgente con una troppo intensa e faticosa applicatezza della mente a studi d'indole astratta ed inquisitiva, in questa formola generale stanno compendiati i mezzi negativi dell'educazione estetica. I mezzi positivi invece riguardano l'esercizio effettivo delle potenze, di cui stiamo discorrendo; e siccome nel percepire e nel sentire il Bello lo spirito si mostra in certo qual modo passivo, essendochè tale in sè lo accoglie, quale realmente gli sta presente, mentre nell' immaginarlo e nel riprodurlo spiega un'attività speciale sua propria, perciò i mezzi positivi formano due corrispondenti classi distinte, ma non separate. Fra i precipui mezzi relativi alla coltura della percezione e del sentimento vanno registrati l'osservazione della bella natura e de' lavori artistici, le letture estetiche (quali i romanzi, le favole, le novelle, le poesie), gli spettacoli, i teatri, mentre il canto, il disegno, il comporre letterario, i giuochi, riguardano più propriamente la coltura dell' immaginazione. Quanto ai romanzi ed ai teatri, non mancano pedagogisti, che ricisamente li proscrivono dal campo dell'educazione, siccome scuola di gusto depravato e di mal costume; ma l'abuso veramente deplorabile, che pur troppo se ne fa tuttodì, non prova punto, che riescano essenzialmente e per necessità di loro natura esiziali all'educazione umana. Chè altramente sarebbe giuocoforza strappare di mano alla gioventù anche i romanzi, che sono modelli di buon gusto letterario e di onesto operare, e sbandire il canto, la musica, la declamazione, il

(1) G. Tiberghien, *I Comandamenti dell'umanità*, pag. 220.

dramma, siccome quelli, che sono elementi integrali degli spettacoli teatrali.

A questi mezzi propriamente diretti vengono ad aggiungersene altri, che appelleremo indiretti, perchè riguardano la coltura di altre potenze, che però hanno intimo rapporto colle facoltà estetiche. Ogni cura consacrata alla squisitezza dei sensi eminentemente estetici, la vista e l'udito, alla fedeltà delle percezioni, all'acquisto di immagini chiare, vive ed esatte, alla rettitudine dei giudizi, alla temperanza dei sentimenti, giova altresì a svolgere le potenze estetiche in ordine al loro perfezionamento finale.

Basti all'uopo l'avere qui chiamato a generale rassegna i mezzi propri dell'educazione estetica. Il discorrere di ciascuno di essi alla spartita e divisare con quale criterio ed in quale misura vogliano essere praticamente applicati, è argomento, che sarà trattato a suo luogo. Giacchè alcuni di essi convengono all' infanzia, altri alla puerizia ed all'adolescenza, e similmente vanno con diverso discernimento attemperati all' indole diversa del sesso. Le potenze estetiche fanno sicuramente mostra di sè nell'uomo e nella donna, nell'età infantile e nella giovanile; ma qual divario fra la fantasia della fanciullina, che vagheggia le forme aggraziate della sua bambola, e l'immaginazione del genio, che fa meravigliare il mondo colle sue creazioni artistiche!

Art. 4.

Leggi dell'educazione estetica.

Le potenze estetiche si svolgono con tale corrispondenza ed interiore armonia, che la percezione del Bello ne suscita il sentimento, e l'una e l'altro mutuamente si sorreggono nel loro progressivo sviluppo, e similmente il buon gusto e la ragione estetica si favoreggiano a vicenda; l'immaginazione poi si rafforza e si perfeziona a mano a mano che le altre potenze s'innalzano ad una forma più compiuta e comprensiva. Coltivare queste potenze in

modo conforme alla loro naturale armonia, ecco la legge fondamentale dell'educazione estetica.

Se non che le potenze, di cui discorriamo, sebbene siano fornite di un carattere loro proprio, che le differenzia da quelle dell' intendere e del volere, sono tuttavia consertate con queste nel loro operare, e similmente il Bello, che è il loro oggetto, intimamente si compenetra col Vero e col Buono, oggetti delle altre potenze. Disaminando ora il vincolo, che congiunge insieme il Bello col Vero e col Buono, e le potenze estetiche con le intellettive e morali, vedremo scaturirne due altre leggi, che governano l'educazione estetica e compiono la prima.

Il Bello, il Vero, il Buono si differenziano fra di loro, come si distinguono le potenze umane, di cui sono il particolare oggetto, come diversano l'arte, la scienza, la moralità, di cui sono l'esteriore esplicamento; ma pure inesistono l'uno nell'altro, e si compenetrano tanto da non poter sussistere separati. Infatti il Bello è niente più che il Vero, il quale splende in forma sensibile, e l'animo soavemente commuove; val quanto dire che il Bello esiste nel Vero, come in suo principio. Similmente il Buono è anch'esso il Vero, ma tradotto nelle nostre libere azioni, ossia effettuato nella vita pratica mercè l'attività volontaria, per modo che il Bello intermedia tra il Vero, come suo principio, ed il Buono come suo termine. Di qui consegue che il culto del Vero, ossia la scienza, oggetto dell'educazione intellettuale, favorisce l'arte e la moralità ad un tempo come il culto del Bello promuove pur lo sviluppo intellettivo e morale, ed il culto del Buono rinvigorisce la mente all'acquisto del sapere e nobilita l'esercizio dell'arte. Per la ragion de' contrarii ogni dottrina, che nieghi all' intelligenza il possesso della verità, rovescia dalle fondamenta l'educazione estetica e la educazione morale, come ogni storto concetto del Bello, ogni fallace teoria dell'arte riescono distruttivi della coltura intellettuale e del buon costume. Di qui discende questa legge della educazione estetica: sia oggetto perfettivo delle potenze estetiche

tutto ciò, che mentre è bello, si accorda convenientemente col Vero e col Buono.

I rapporti che stringono le umane potenze, ci rivelano un'altra norma direttiva dell' educazione estetica. L'uomo è una vivente armonia di facoltà e di attitudini, che sebbene l' una dall' altra distinte appartengono ad un comune soggetto. Quell' io, che sente il Bello, è quel medesimo che intuisce il Vero, ed opera il giusto e l'onesto. Che se in ciascuno di noi le potenze permangono tutte congiunte nell'unità personale del nostro essere, già da questo solo apparisce, che quale educatore imprendesse a coltivare tale o tal'altra facoltà, come se bastasse a sè sola, nè punto avesse a fare colle altre, porrebbe l'alunno in fatale dissidio con se medesimo e sconvolgerebbe l'ordine tutto quanto del suo essere. Si fa dunque manifesto, che l'educazione estetica non va disgiunta dalle altre due, di cui facciamo parola. Vediamolo in particolare.

Considerando per poco la natura delle potenze, che sono l'obbietto dell'educazione estetica, abbiamo riscontrato in esse l'intervento dell'intelligenza, alla quale appartiene conoscere e rilevare l'elemento ideale, ossia il vero, che rilucendo in forma sensibile costituisce il Bello. Non può il Bello essere gustato dal sentimento, nè riprodotto dall'immaginazione estetica, se prima non è dall'intelligenza conosciuto come vero e costrutto come ideale. Se adunque la potenza dell' intendere e del conoscere interviene per necessità nell'operare delle potenze, che hanno per oggetto il Bello, consegue che l'educazione estetica procede indisgiungibile dalla intellettuale ed amendue si avvalorano a vicenda, come per lo contrario pervertita l'una, anche l'altra corre la medesima sorte. Il che viene vieppiù chiarito dagli effetti, essendochè la coltura estetica informa l'animo al sentimento dell'ordine, dell'armonia, della giusta misura, che è tanta parte del Bello sia naturale, sia artistico, e di tal modo agevola l'apprendimento della verità e l'acquisto del sapere, giacchè la scienza posa tutta quanta sull'ordine e sull'armonia delle cose, ed ogni concetto erroneo, ogni fallace teoria sempre si risolve

nel varcare e trascendere que' giusti confini, che le cose distinguono e circoscrivono la natura propria di ciascheduna. « *Sunt certi denique fines* (scriveva il Venosino), *quos ultra citraque nequit consistere rectum* ». Il vero, come il giusto, sempre dimora nel punto egualmente intermedio fra due estremi, ed una verità, che trasmodi, degenera in errore. Per la medesima ragione ogni coltura intellettuale addestrando la mente a cogliere nello studio delle cose la convenienza, la giusta misura e le reciproche proporzioni, potentemente conferisce all'educazione estetica. Di qui ne discende questo corollario pedagogico, doversi i pubblici studi condurre con tale discernimento, che l'insegnamento delle scienze mai non si scompagni dalla conveniente coltura delle potenze estetiche, sicchè l'immaginazione ed il sentimento del Bello non vengano soffocati e compresi sotto il peso incomportabile delle conoscenze di loro natura aride ed astratte.

Anche con l'educazione morale l'educazione estetica è stretta da non meno intime attinenze, essendochè essa insegna e mostra al fanciullo la bellezza del costume, non meno che la venustà del sapere. Il fanciullo non è fornito di sole potenze atte a sentire ed ammirare le bellezze della natura e dell'arte, ma altresì di libera volontà ordinata all' adempimento del dovere, e quella e questa hanno fra di loro tale corrispondenza, che il sentimento estetico, quando sia giustamente educato, avviva e ringagliardisce il sentimento morale. Ponete al contrario che l'animo del fanciullo sia pascolato di bellezze vane e corrompitrici, e siffatta educazione estetica con le sue animalesche tendenze soppianterà ogni guisa di educazione morale, ma per ciò stesso sarà la negazione dell'educazione umana, perchè educare val quanto formare l' uomo nell' integrità del suo essere, nell'armonia delle sue potenze, e non mutilarlo o ridurlo ad una contraddizione vivente. Arte vera non v'ha, la quale non sia educatrice, ed allora soltanto sarà educatrice, che non solo sarà l'espressione e la maestra del Bello, ma si mostrerà ad un tempo inspirata da un elevato e nobile senti-

mento morale. Il Poeta d'Italia, anzi dell'umanità, Dante Alighieri si professava il cantore *della rettitudine* (*Della volgare eloquenza*, lib. 2°, cap. 2); e nella sua lettera allo Scaligero scriveva, che « il fine così di una parte come del tutto (la *Divina Commedia*) è di rimuovere l'uomo dai vizi e rinviarlo per l'opere della virtù a stato di felicità ».

Ma a quali condizioni l'arte possiede il carattere educativo, di cui discorriamo? Sarà essa educatrice alloraquando posi sulla natura come suo primo ed unico fondamento, imitandola colla maggior maestria possibile? Ma di quale natura intendete voi? Di quella, che Dante chiama figlia di Dio, perchè *prende il suo corso dal divino intelletto?* E di quale imitazione intendete parlare? Di quella, che risiede non già nel ricopiare quello, che ha fatto o va facendo natura, ma nell'imitare le leggi, che essa segue nelle opere sue? Giusto è il concetto, ed altro più non occorre che chiarirlo ne' suoi particolari per ritrovarvi le condizioni dell'arte educatrice. Esaminiamo adunque la natura creata, e non dimentichiamo, che al disopra della natura sta il divino intelletto, da cui prende suo corso. Evvi una natura reale, cioè la natura quale esiste di fatto, in quel dato momento, sotto quella data forma, quale ci apparisce in mezzo a' suoi cangiamenti; ed evvi una natura ideale, cioè la natura quale potrebbe o dovrebbe essere conformemente alle sue leggi e giusta il suo tipo. Ragion vorrebbe, che la natura reale sempre rispondesse alla natura ideale, serbandosi così armonica e concorde con sè; ma gli è certo, che nel fatto gli esseri non sono sempre quali dovrebbero o potrebbero essere. Di qui il brutto, il deforme, il turpe, lo sconcio, tanto nel mondo fisico, quanto nel mondo morale. Ora diremo noi, che còmpito dell'arte sia quello solo di ritrarre la natura reale nella sua laida nudezza, nella sua ributtante deformità? Se ad arte siffatta convenga il nome di educatrice, io nol dico. L'arte vera è casta e veneranda matrona, che leva di terra in cielo nostro intelletto, non spudorata sgualdrina, che si piace del lezzo, o Circe bugiarda, che l'uomo trasforma in bruto.

Nè punto vale opporre, che anche il ritratto del vizio è scuola di virtù, perchè gli animi segnatamente giovanili con maggior vivezza si sentono attratti e vinti dalle immagini di turpi fatti quand'anche riprovati dalla pubblica coscienza, che non dagli esempi di azioni oneste benchè accompagnate dai pubblici applausi. Arroge, che quel vedere posto in bella mostra il vizio esso solo scrolla la fede nella virtù e c'induce a credere, che non già l'onestà, ma la malvagità sia lo stato naturale e conveniente dell'umanità. Ridurremo noi dunque l'arte al solo ufficio di ritrarre la natura nella sua idealità esclusiva, nel suo tipo di perfezione puro e scevro da ogni difetto? Sarebbe un rovinare nell'estremo opposto e disconoscere sotto un altro aspetto il mondo della realtà, in cui si svolge la nostra vita, e che ci accompagna pur sempre col suo lento, faticoso e pesante processo. Lo spirito umano è siffattamente connaturato, che non può nè tenersi sempre librato su per le sublimi sfere ideali senzachè la vita reale a sè lo richiami, nè posare lungamente in seno alla realtà senza sentire le aspirazioni verso un mondo migliore.

Da queste considerazioni discende spontanea la conseguenza, che il magistero dell'arte deve accogliere ad un tempo la ideale natura e la reale. Tolta questa prima condizione, non si dà arte educatrice. Ma basterà egli forse, che nei lavori estetici e letterarii entrino comechessia l'idealità e la realità della natura, e vi piglino posto l'una accanto all'altra così come vien viene, senza verun criterio, nè intendimento? No, di sicuro, poichè la ragione, indagando le attinenze, che tra la natura ideale intercedono e la reale, vi scopre un cert'ordine necessario, per cui quella deve primeggiare sopra di questa come il tipo sovrasta all'opera sopra di esso modellata. Ora l'arte deve rispettare questo pronunciato della ragione, deve riconoscere quest'ordine, ritraendo la realtà in guisa, che sempre sia lumeggiato davanti alla mente il tipo ideale, a cui essa dovrebbe mostrarsi conforme, anche quando vi discorda di fatto. Così nell'arte deve spiccare fra il bello ed il brutto quell'enorme

divario, che nella scienza separa il vero dal falso, nella morale l'onesto dal disonesto (1). Di qui si scorge qual giudizio abbiasi a portare della nota sentenza *l'arte per l'arte*. Che l'arte sia fornita di un carattere suo proprio, e si svolga dentro una cerchia tutta sua, distinta da quella, in cui si muove la scienza e la virtù, è tal verità da non potersi revocare in dubbio, ma non le è punto lecito il prosciogliersi da ogni riguardo verso le altre manifestazioni dello spirito umano e calpestare i sacri diritti che al Vero appartengono ed al Buono. Non è vera arte quella, che offende l'armonia posta da natura medesima nell'essere umano, ponendolo in fatale antagonismo colle altre sue razionali tendenze.

Di già ci venne divisata una condizione dell'arte educatrice, ma non è la sola. Notavamo superiormente, che riconoscendo la natura come fondamento dell'arte occorre ad un tempo riconoscere il divino intelletto, da cui è informata. Importa assai il tenere conto di questa verità, la quale ci rivela un'altra condizione richiesta al carattere educatore dell'arte. Se la natura è figlia di Dio, che l'ha ideata e la governa, consegue da sè, che l'arte non solo ha da accogliere l'ideale della natura, ma altresì il sovrannaturale, il divino, il maraviglioso. Chi segue una contraria sentenza, è costretto a lacerare le pagine della storia medesima dell'arte letteraria. Poniamo mente all'antica tragedia greca, e noi vi scopriamo un'impronta religiosa sia nella sovrumana grandezza dei personaggi tragici, sia nella presenza degli Dei, che qualche volta, come nel *Prometeo* di Eschilo, sono essi stessi i protagonisti del dramma. Noi vediamo il soprannaturale campeggiare in tutti i poemi epici dall'*Iliade* ed *Odissea* e dalla *Divina Commedia* sino alla *Messiade*

---

(1) Fu detto, che dei tre sommi tragici greci Eschilo dipinse gli uomini assai più grandi, ch'esser non possano, Sofocle li ritrasse quali esser dovrebbero, Euripide quali sono di fatto. Così di Eschilo sarebbe carattere distintivo l'idealismo assoluto, di Euripide il puro realismo, mentre Sofocle si serberebbe medio fra i due estremi.

ed al *Paradiso perduto*, ed anco nelle tragedie, come nel *Macbeth* di Shakespeare, nelle novelle, romanze e ballate. Si fa quindi manifesto, che il divino, il soprannaturale, il meraviglioso entra nell'arte educatrice per la ragione medesima, per cui entra nella scienza il concetto di un Essere assoluto, principio e cagione di tutto il cosmo, per la stessa ragione, per cui entra nella morale l'idea di un Dio legislatore universale, sebbene il soprannaturale apparisca nelle diverse letterature colorito differentemente secondo il vario concetto di Dio e delle forze soprannaturali.

Chiariti così i vincoli, che collegano l'operare delle potenze estetiche con quello delle intellettive e morali, e discorse le condizioni dell'arte educatrice, ci troviamo portati a questa terza legge pedagogica. La coltura delle potenze aventi per oggetto il Bello, va condotta in guisa, che non contrasti, ma favorisca le altre potenze mentali tantochè l'alunno in mezzo al progressivo svolgimento delle sue facoltà differenti conservi la coscienza dell'unità sua e l'armonia del proprio essere.

CAPO III.

Dell'educazione morale e religiosa.

La moralità posa sulla religiosità, come suo incrollabile e natural fondamento, e per conseguente l'educazione morale colla religiosa si compenetra tanto da rinvenire in questa il suo compimento supremo e la sua finale ragione. Infatti la moralità comprende nella sua cerchia tutti i doveri, a cui siamo tenuti; e siccome questi riguardano altri noi medesimi, altri i nostri simili, ed altri Iddio, perciò la morale si tripartisce in individuale, sociale e religiosa; ed ecco come la morale religiosa entra come parte integrale, anzi suprema nell'orbita della morale universale. Chi adempie i doveri verso l' umanità e si sottrae a quelli verso la Divinità, è uomo morale soltanto a mezzo e nella sua forma esteriore, ed il Blackie nel suo opuscolo *L'educazione di se stesso*, al paragrafo 2°,

lo paragona ad un buon cittadino inglese, che paga puntualmente la sua imposta, compie fedelmente il tempo del suo servizio, si batte valorosamente all'uopo per la patria, ma che si rifiuta di levarsi il cappello in presenza della Regina. Dopo ciò, io dimando: Chi mi impone il dovere? Chi mi obbliga? Forse io medesimo? Ma se posseggo tanto di autorità da impormi il dovere, in virtù di questa autorità medesima posso prosciogliermi dal suo obbligo, e così la moralità è ita. Forse i miei simili? Ma essi sono uomini a me eguali, epperò non hanno in se stessi l'autorità di comandare a me, se loro non viene conferita da un'autorità superiore. Ciò adunque vuol dire, che il principio obbligante non risiedendo nè in me, nè ne' miei simili, va riposto in un essere superiore all'umanità, il quale non è altri che Dio, sicchè la religiosità è il supremo dei motivi, per cui la volontà si determina ad operare. Così si fa manifesto, che Dio è desso la ragion finale della morale, come ne è il compimento supremo, e che male si appongono que' moralisti inglesi, i quali, muovendo dal principio di G. Bentham, che tutti i doveri posano sull'interesse soggettivo, costrussero un sistema morale indipendente da ogni idea di Dio. Morale senza religione è splendido edifizio poggiato sull'arena; religione senza morale è sterile e smodato misticismo. Dacchè adunque la religiosità è lo spirito vitale ed informatore della moralità, dirittamente consegue che l'educazione morale e la religiosa vogliono essere teoricamente discorse l'una congiuntamente con l'altra, come deggiono procedere praticamente inseparabili nel loro effettivo sviluppo.

Art. 1.

Concetto ed eccellenza dell'educazione morale.

Non mancano oggidì gli ammiratori entusiasti della scienza, i quali tanto la esaltano da proclamarla siccome il sommo de' beni umani la più sublime finalità della vita e per conseguente la sola e sovrana informatrice del giusto, del retto e dell'onesto. In loro sentenza, chi spazia col pensiero per l'universalità delle cose, e

comprende le singole nature degli esseri ed intende l'armonia che li governa, già per ciò stesso possiede la rettitudine dell'animo e l'onestà del costume. Nell'anima illuminata dalla conoscenza alberga la moralità siccome nella natural sua sede, mentre funesta generatrice di tutti i vizi è universalmente riguardata l'ignoranza. Che se la moralità fluisce dalla scienza e la accompagna, siccome l'ombra il corpo, che la tramanda, in allora l'educazione morale non ha più una natura sua propria, che dalla intellettuale la differenzii, ma viene a confondersi in un sol tutto colla coltura del pensiero e coll'istruzione. È questo dell'educazione morale un concetto onninamente erroneo, essendochè altro è pensare e conoscere le cose quali stanno in se stesse, altro operare vivendo a tenore della legge morale. Non è raro il caso di incontrarci in profondi pensatori versatissimi nelle scienze, eppure scostumati e perversi, mentre ti è dato di scorgere modesti popolani, che sforniti di ogni coltura scientifica e meramente rischiarati dal lume naturale della retta ragione rifulgono tuttavia per integrità di costume, per incorruttibilità di animo, e talfiata per generoso e fervido amore del dovere e dell'umanità, spinto sino al sacrificio della vita, come il nostro eroe subalpino Pietro Micca. Mentre il pensiero scruta i misteri della natura e si addentra nella conoscenza del sensibile universo, l'animo può giacere schiavo di ignobili e malnate passioni. La scienza più sublime e più vasta può, in chi la possiede, andare scompagnata dalla virtù ed allearsi colla nequizia, e Lucifero apparisce il tipo della conoscenza e della pravità ad un tempo.

L'intrinseco divario, che andiam rilevando, tra la coltura scientifica e l'educazione morale, emerge non meno evidente dalla disparità del loro processo. Poichè la prima progredisce in modo costante, continuo, regolare, ed a mano a mano che si avanza dall'infanzia alla gioventù ed alla virilità, s'innalza grado grado ad un ordine di cognizioni più ampio e più comprensivo; la seconda per contro procede bene spesso a sbalzi, si muove alternando i trionfi e le cadute, oggi travia dal retto cammino, dimani si rimette sul buon sentiero.

Così rimane posto in sodo, che alla scienza generalmente riguardata non lice usurpare il posto riservato all'educazione morale. Che se dall'universalità dello scibile discendiamo a quella parte dell'umano sapere, che costituisce la conoscenza teorica del dovere, e che più propriamente piglia nome di istruzione morale, diremo noi che questa adegui essa sola l'educazione morale tutta quanta e faccia con essa una sola ed identica cosa? Questo secondo concetto è meno fallace del primo, ma anch'esso si dilunga dal vero, poichè anche qui si confonde il conoscere, che è tutto proprio dell'intelligenza, coll'operare morale, che appartiene ad un'altra potenza diversa, qual è la libera volontà. Di certo al retto ed onesto operare occorre la conoscenza della legge morale, norma direttiva ed obbligatoria della volontà; ma siffatta conoscenza non costituisce per se stessa la moralità di un'azione, bensì ne è una semplice condizione e niente più. Indi si fa manifesto, che l'istruzione morale non costituisce essa sola tutta l'educazione morale, ma ne è una parte soltanto. Il notissimo adagio confermato dalla quotidiana esperienza — *Veggo il meglio e l'approvo, ed al peggior mi appiglio* — mostra ad evidenza, che conoscere il giusto ed essere giusto non tornano ad un medesimo, perchè l'intelligenza, facoltà del conoscere, non è la libera volontà, facoltà dell'operare. Laonde tra la conoscenza del bene e la sua pratica effettuazione non sussiste un vincolo siffattamente necessario, che l'una non possa andare disgiunta dall'altra. A costituire la moralità umana non basta che il soggetto operante abbia tempo e modo di raffrontare una determinata azione colla legge morale e quindi giudicarla buona o malvagia, ma occorre altresì che essa sia da lui intenzionalmente voluta e liberamente effettuata. La virtù non è dono di natura, nè frutto d'ingegno, ma faticoso conquisto della nostra libera attività interiore (*ars est bonum fieri*, scriveva Seneca); non è un mero conoscere e sapere il giusto e l'onesto, ma la volontaria ed effettiva pratica del medesimo. Epperò l'educazione morale non è tutta nell'insegnare il dovere e la virtù, ma altresì nel formare la volontà all'osservanza di esso.

Il genuino concetto dell'educazione morale emerge dall'indole propria di quelle potenze, che essa imprende a coltivare. Ora insegna l'antropologia, che l'uomo è naturalmente fornito di speciali facoltà, per cui è fatto capace dell'onesto e virtuoso operare. Svolgere siffatte potenze in conformità della legge morale ed in ordine al loro fine, ossia crescere l'alunno in guisa, che scientemente si adoperi a subordinare il piacere e l'utile al dovere, a conformare la libera volontà alla legge, a sottomettere la ragione a Dio, ordinatore supremo dell'universo, è questo l'oggetto proprio dell'educazione morale religiosa.

Questo concetto dell'educazione morale religiosa ne rivela l'importanza somma e la sua eccellenza su tutte le parti dell'umana coltura, tantochè la formazione del carattere morale vien riguardata siccome l'apogeo dell'educazione universa. « Non c'importa nè punto nè poco, diceva Anacarsi agli Ateniesi, di non possedere l'immensa mole delle vostre cognizioni: noi ci contentiamo delle nostre virtù ». La vera grandezza posa sull'integrità della vita. « Per quanto altri sia intelligente, forte, colto (osserva il Blackie a pag. 63 dell'opera citata), se non è costumato, non ha valore di sorta ». E veramente la libera volontà, oggetto proprio dell'educazione morale, primeggia per natura su tutte le altre umane potenze, ed essendo facoltà essenzialmente teleologica, alla coltura di essa va subordinata come mezzo a fine quella di tutte le altre facoltà. E siccome la libertà alle altre potenze sovrasta e le padroneggia, così il Buono, a cui essa naturalmente aspira, eccelle su tutti gli altri principii ideali, e Dio, che di tutto l'ordine morale è vivente ed eterno principio, impera sull'intiero universo: ecco novellamente chiarito il primato dell'educazione, di cui stiamo discorrendo. Il dovere! Ecco ciò, che nobilita l'uomo, e gli conferisce un valore assoluto, un carattere sacro e pressochè divino. Libertà e dovere! Ecco i due poli, su cui si muove l'educazione morale.

L'educazione morale, avuto riguardo alla sublimità ed eccellenza sua, riesce ardua non poco e malagevole ad essere condotta co-

felice successo, siccome quella, che ha per ufficio di informare l'alunno a vincere sè medesimo e sommettere i sensi alla ragione, la ragione a Dio. Domare le proprie passioni e padroneggiare se stesso è sacro dovere, ma costa gravi e continui sacrifici. Dello Czar Pietro I soprannominato il Grande narra la storia, che dopo un violento accesso di collera contro il suo favorito ed amico Lefort, uscì in queste parole: « Io ho riformato la mia nazione e non sono riuscito a riformare me stesso. » Facile cosa diventare gran poeta, gran matematico, gran filosofo e statista; basta *indulgere genio*, secondare il potente impulso della natura. Difficile per contro tenerci nella via del giusto e dell'onesto in mezzo alle attrattive dell'interesse, alle lusinghe de' sensi, alla tirannia delle passioni: qui anzichè abbandonarsi alle tendenze della natura occorre combatterla nelle sue prave inclinazioni, ne' suoi pervertiti istinti. Questa vittoria morale è opera incessante, faticosa di ogni giorno, di ogni ora: ogni momento può segnare un trionfo od una sconfitta nel campo della nostra vita morale.

Art. 2.

Il positivismo e l'educazione morale.

A chi mi dimandasse come l'uomo va educato, io risponderei: ditemi che cosa è l'uomo, ed io vi dirò come va educato. Ciò val quanto dire, che chi si forma dell'uomo un determinato concetto è poi dalla forza inesorabile della logica condotto ad ammettere nel campo dell'educazione quelle conseguenze, che da quel concetto naturalmente derivano. Ogni dottrina particolare intorno all'uomo, ogni sistema antropologico genera un sistema pedagogico simile a sè. Chi per esempio professa il materialismo nella scienza dell'uomo, se vuol mantenersi coerente al suo principio, deve ammettere un'educazione materialistica corrispondente.

Ora i positivisti presentano su questo punto un fenomeno assai singolare. Allorchè essi se ne stanno tranquillamente meditando

intorno all'uomo, senza punto preoccuparsi delle conseguenze del loro principio, qual concetto se ne costruiscono in mente? L'uomo non è una sostanza individua, che possiede unità di essere, bensì un complesso di fenomeni fisiologici e mentali, ossia di sensazioni animali, di impulsi istintivi, di movimenti cerebrali, di sentimenti, di affetti, di pensieri, di volizioni, che si succedono, si trasformano gli uni negli altri, e non appartengono a nessuno. La libera volontà, che l'uomo s'immagina di possedere, è un' illusione della coscienza. In queste due proposizioni si conchiude tutta la dottrina antropologica dello Spencer, che è il principe dei positivisti viventi. Tale è il concetto, che si sono formati dell'uomo. Quando poi dall'antropologia discendono nel campo della pedagogia, dallo studio dell'uomo a quello della sua educazione, allora senza più darsi pensiero del loro principio, parlano tranquillamente di educazione morale e di formazione del carattere morale, proprio come ne parlerebbe il più risoluto avversario del positivismo. Insomma quando studiano l'uomo, non pensano alle conseguenze pedagogiche del loro principio, quando studiano l'educazione dell'uomo, non veggono più il principio, da cui sono partiti, come se l'antropologia e la pedagogia non avessero niente a che fare l'una coll'altra. Ma che diremmo di un fisiologo, il quale avesse posto per principio, che il corpo animale è inorganico, poi discendendo a parlare delle funzioni della vita animale riconoscesse negli occhi e negli orecchi gli organi della vista e dell'udito, nei muscoli e nei nervi gli organi della locomozione, nei polmoni gli organi della respirazione e via via? Sarebbe una evidente contraddizione. Non altrimenti si contraddicono i positivisti. Vediamolo.

Morale appellasi quella parte dell'educazione umana, che ha per ufficio di formare l'alunno all'operare morale. Ora in che risiede l'operare morale? Ossia quali elementi stanno compresi nel concetto di un'azione moralmente buona? Poniamo ad esempio la restituzione di un sacro deposito. Essa importa la conoscenza di una legge morale autorevole, che la imponga come un dovere; l'appli-

cazione di questa legge a tale azione, che viene così giudicata moralmente buona; l'intenzione, per cui si fa; l'atto della volontà, che si propone di eseguirla; la libertà, che la compie. Ora tutti e cinque questi atti non istanno punto da sè, ma provengono da un solo e medesimo essere, appartengono ad una sola e medesima persona, nella quale hanno il loro centro di unità. Quell'io, che conosce la legge morale, è quel medesimo, che giudica morale la restituzione di un deposito, che si propone quest'azione per uno scopo, che liberamente la eseguisce per deliberato proposito di volontà. Si dice: il tale ha restituito un deposito: è il linguaggio del senso comune; ma sarebbe marchiana stranezza il dire: si è restituito da sè un deposito. A tale stranezza sono giunti i positivisti.

Infatti se l'uomo è niente più che un complesso successivo di fenomeni senza sostanza, a cui appartengono, in tal caso ciascuno di quegli atti appartiene a se stesso, un fenomeno avrà conoscenza della legge morale, un secondo giudicherà buona l'azione, un terzo la rivolgerà ad uno scopo, un quarto si proporrà di eseguirla, un quinto la compirà liberamente. Di tal guisa il deposito non sarà restituito da veruna persona, ma si sarà restituito da sè; vale a dire la moralità dell'azione se ne andrà dispersa a brani a brani, e distrutta la moralità dell'umano operare rimane distrutta l'educazione morale. Adunque il positivismo si chiarisce logicamente inconciliabile coll'educazione morale, e se il positivista vuol mantenersi fedele alla logica, altra alternativa non gli rimane che questa sola: o rigettare il suo principio antropologico, che niega all'uomo l'unità del suo *io* riducendolo ad un gruppo di fenomeni senza sostanza, o rigettare l'educazione morale siccome inconciliabile col suo principio.

Altra proposizione dei positivisti è la negazione della libera volontà. Questa negazione distrugge non l'educazione morale soltanto, ma l'educazione umana tutta quanta. Infatti che ne è in allora dell'educatore? Quali sorti attendono l'educando? A che vien ridotta l'opera educativa? Se l'educatore non è moralmente

libero, più non è tenuto a rispondere dell'opera sua nè alla società, nè alla sua coscienza, nè a Dio: più non dipende da lui l'imprimere al suo magistero educativo questo piuttostochè quell'altro indirizzo, il proporsi questo anzichè quell'altro ideale, lo scegliere i mezzi più rispondenti allo scopo. Che anzi l'opera sua riesce affatto inutile, dacchè lo sviluppo dell'educando è già necessariamente determinato da una forza superiore, che egli invano si argomenta di dominare. Quanto all'educando egli aspira ad un ideale di perfezione e si affatica per arrivarlo; egli sente la legge morale, che gli impone di dominare i sensi, di tenere a freno le passioni colla forza della volontà; e se altri gli consiglia una disonorevole e bassa azione, nell'alterezza della sua coscienza gli risponde: quest'azione non la posso, *non la debbo* fare; egli si sente da natura chiamato a conquistare colla sua libera attività un posto suo proprio nel mondo sociale ed occuparlo con dignità, con decoro, senza transazioni invereconde. Ma se la libertà è un'illusione della sua coscienza, allora egli non è più arbitro del suo operare e delle sue sorti, non ha più nulla di veramente suo. I pensieri, gli affetti, i propositi, che s'immagina derivino dalla sua libera volontà, dal suo spirito, dalla sua persona, non sono suoi, ma di quella forza universale, inesorabile che domina il suo organismo e l'ambiente, che lo avvolge. Egli è niente più che un meschino impercettibile ordigno incastrato nella struttura di quella gran macchina, che continua da secoli il suo irrefrenabile movimento e schiaccia chiunque reagisca contro il fatale suo corso. Non dipende dalla sua libera scelta che la sua vita sia nobile od abbietta. Si abbandoni alla spinta, che gli viene dall'educatore, il quale alla sua volta riceve anch'esso il suo impulso dall'ambiente sociale e fisiologico. In questa fatal successione di spinte e d'impulsi va a finire l'educazione umana!

Art. 3.

Il fondamento dell'educazione morale ed i motori della volontà.

Il Jullien nel suo *Essai général d'éducation* a pag. 76 scrive: « Le buone abitudini ed i buoni esempi, ecco i fondamenti dell'educazione morale », ed in conferma della sua sentenza adduce queste parole del Locke: « Il principio e la base di ogni virtù è l'abitudine e la facoltà di reprimere, di domare le proprie passioni ». Ma giova avvertire, che le buone abitudini, anche accompagnate da buoni esempi, costituiscono non già la base fondamentale dell'educazione morale, bensì il còmpito suo speciale o più propriamente il risultato finale di essa, tantochè abbisognano alla loro volta di un principio superiore, in cui abbiano la loro ragione e norma direttiva.

L'autore dell'opera *De l'éducation ou principes de pédagogie chrétienne*, F. Gauthei, ricercando a pag. 263-278 del 2° volume le basi dell'educazione morale, giustamente avvisa che esse non vanno riposte nè nell'emulazione, nè nell'utilità vuoi individuale, vuoi sociale, nè nell'energia della volontà, nè nel sentimento dell'onor personale e neanco nel dovere considerato come un mero concetto astratto della nostra mente. E veramente tutti questi principii essendo meramente soggettivi ossia umani, non valgono a somministrare all'educazione morale un fondamento incrollabile e sicuro, una norma infallibile e propriamente suprema. Havvi una realtà oggettiva, che sovrasta all'emulazione ed all'utile proprio e comune, che primeggia sulla volontà e la sorregge nella via del giusto e dell'onesto, che nobilita e consacra il sentimento della dignità e dell'onore personale, che è la sorgente viva e perenne del dovere. Questa realtà è Dio medesimo, che illumina la coscienza morale, pur mentre accende il sentimento del dovere ed impera alla volontà: e sopra di lui posa l'educazione morale, come suo fondamento primo. Così rimane novellamente riconfermato, che

l'educazione morale non si regge da sè, ma s'incardina sulla religione e da questa s'informa.

Questa ricerca del fondamento dell'educazione morale ci porta a studiare i principii motori della volontà. L'illustre veterano dei discepoli del Pestalozzi, il Barone Roggero De Guimps discorrendo questo argomento nella sua opera *La philosophie et la pratique de l'éducation*, così scrive a pag. 366-367: « I moventi, che concorrono a determinare la volontà dell'uomo procedono da tre differenti tendenze, intrinseche tutte e tre alla natura di lui, e sono: la tendenza personale o l'amore di sè, la tendenza sociale o l'amore del prossimo, la tendenza religiosa o l'amore di Dio. La tendenza personale allora soltanto è benefica e salutare, che è limitata dalle altre due; epperciò il suo naturale sviluppo vuol essere rattenuto; se no, osterebbe all'educazione morale propriamente detta. La tendenza sociale ci porta a compiere i nostri doveri verso i nostri simili: il suo sviluppo, favoreggiato dall'educazione, serve di contrappeso a quello della tendenza personale. La tendenza religiosa ne porta ad adempiere i nostri doveri verso Dio, a sommettere la volontà nostra alla sua, a sollevare i nostri desideri dal finito all'infinito, dal tempo all'eternità. Il suo sviluppo, favorito da un'educazione fondata sul Vangelo, nobilita, compie e consacra quello della nostra tendenza sociale, mentre circoscrive ne' suoi giusti confini quello della nostra tendenza personale. — Abbiamo dunque de' moventi personali, che impacciano il nostro sviluppo verso il bene, poi facoltà sociali e religiose, che lo favoriscono, infine una facoltà particolare, la volontà, che viene ad aggiungere la sua forza a quella de' moventi, con cui è connessa ». Che le tre tendenze umane dall'Autore divisate abbiano a riguardarsi siccome principii motori (non però i soli) della volontà, non è cosa da porsi in dubbio; ma non possiamo menargli buono il concetto, che egli si è formato, della tendenza personale e dell'attinenza sua colla sociale. Egli ricisamente sentenzia, che « la disposizione al male è rappresentata nell'uomo dalla sua tendenza personale (pag. 47); che i mo-

venti viziosi sono gli organi della tendenza personale (pag. 48); che gli è nello sviluppo della tendenza sociale e della religiosa che sta lo sviluppo morale propriamente detto, mentre la tendenza personale va combattuta, epperò costituisce dell'educazione morale il lato meramente negativo (pag. 35, 36); che infine quanto l'educazione è tenuta a prevenire, a ristringere, a soffocare in qualche modo lo sviluppo delle inclinazioni della tendenza personale, altrettanto deve provocare, curare, eccitare quello dei sentimenti della tendenza sociale (pag. 397) ».

La mente acuta dell'autore non ha ricordato, che l'umanità è la medesima in noi e ne' nostri simili, ha comuni i pregi ed i difetti, è rivestita de' medesimi diritti, tenuta ai medesimi doveri. Per conseguente è gravissimo errore il ritenere siccome essenzialmente viziosi tutti i moventi, che provengono dalla nostra tendenza personale e ci fanno sentire la loro naturale azione; e quindi non evvi nessuna ragione di stabilire, che lo sviluppo di essa tendenza va combattuto e soffocato, quello invece della tendenza sociale va favoreggiato e promosso. Certo è, che la tendenza personale può trasmodare e degenerare in egoismo; ma anche la tendenza sociale, quando non sia anch'essa convenientemente sorvegliata, può svilupparsi fuor de' suoi naturali confini e trascendere dall'un lato fino a soppiantare i doveri, che l'uomo ha verso la sua persona, come avviene nel socialismo che sacrifica la libertà di ciascuno all'interesse comune, dall'altro fino a sopprimere i doveri che tutti abbiamo verso Dio, come incontra al positivismo di Augusto Comte, che al culto dell'essere divino sostituisce l'adorazione dell'umanità. Nell'analisi della tendenza personale il Guimps distingue tre costitutivi elementi, che sono il desiderio di essere stimato, il desiderio di possedere, il desiderio de' godimenti fisici. Ora io non veggo, che ciascuno di questi desiderii non possa essere convenientemente sviluppato, tanto meno poi veggo, che siffatto svolgimento sia lo *sviluppo del male, il malvagio movente della volontà* (pag. 36, 37). Che anzi, siccome questi desiderii esistono altresì in ciascuno de' miei simili, così la

tendenza sociale, il cui svolgimento, in sentenza dell'autore, va favoreggiato perchè essenzialmente buono, mi porterebbe a svilupparli negli altri, a comprimerli in me. Il Vangelo, che egli pone a fondamento dell'educazione morale, non prescrive punto, che la tendenza personale sia subordinata alla sociale, e riconosca da questa la sua misura e norma direttiva, bensì mette l'una alla pari coll'altra ed amendue le assoggetta alla tendenza religiosa, facendo all'uomo precetto di amar Dio *sopra* ogni cosa ed il prossimo *come* se medesimo. Io non so poi in che modo la tendenza personale, da lui riguardata siccome lo sviluppo del male, possa condurci all'adempimento dei doveri, che abbiamo verso noi medesimi e quindi muovere la volontà al bene, in quella guisa che la tendenza sociale e la religiosa ci portano a compiere i doveri l'una verso i nostri simili, l'altra verso Dio.

Rifacendoci ora ad una ragionata rassegna dei principii, che mettono in moto la volontà, e che vanno poi soggetti al suo libero apprezzamento, giova ricordare dall'antropologia, che il molteplice operare delle umane potenze si compenetra insieme tutto quanto nell'unità dell'io, dove hanno la loro comune radice ed il centro della loro azione. In virtù di questa unità dell'umano soggetto la facoltà operativa del bene morale non compie mai veruno degli atti suoi, senzachè vi piglino parte in qualche modo anche le facoltà del sentire e dell'intendere. Da queste due potenze appunto provengono due distinte classi di principii motori della volontà, ciascuna delle quali si dirama in altre minori. Le sensazioni piacevoli e gli istinti animali, che si svolgono dalla nostra fisica sensitività, i sentimenti, gli affetti, i desideri, le passioni, che si sviluppano dalla sensitività spirituale riguardino essi o noi medesimi, o la società, o Dio, e che ci presentano questa o quell' altra specie di beni nella sua gradevole attrattiva, sono i moventi della volontà, che traggono la loro origine dalla parte sensitiva del nostro essere. Così la speranza del premio promesso invoglia il fanciullo ad applicarsi di buona lena al proprio còmpito, e lo scontento che prova

di sè il giovane dissipato richiama la sua volontà a buoni propositi. Similmente le immagini rappresentative degli oggetti, che importano al viver nostro, le idee de' nostri doveri, de' nostri diritti, delle nostre relazioni sociali, la conoscenza del bene e del male, del giusto e dell'ingiusto, dell'onesto e dell'utile, della legge morale e dell'interesse, il concetto del nostro ideale, sono principii motori della volontà, che provengono dalla parte razionale della nostra natura.

Art. 4.

Delle potenze morali educabili.

Il Guimps nella citata sua opera ammette nell'umano soggetto quattro distinte potenze morali, che compongono un solo tutto organico, oggetto dell'educazione morale; ed esse sono la tendenza personale, la tendenza sociale, la tendenza religiosa, la libera volontà. A me pare in contrario, che facoltà d'indole essenzialmente morale quelle sole abbiansi a riconoscere, che hanno per loro diretto ed immediato oggetto il Buono, ossia l'ordine morale. Quindi io non so indurmi a registrare fra le potenze morali la tendenza personale e la sociale, siccome quelle, che hanno per oggetto loro proprio l'una noi medesimi, l'altra i nostri simili, ed allora soltanto acquistano un valore morale, quando la libertà le rattiene entro i limiti segnati dalla legge morale.

Ciò posto, il Buono insieme col Santo e col Divino, da cui rimane indisgiungibile, si sente dal cuore umano, si conosce dall'intelligenza, si attua dalla volontà nelle nostre libere azioni. Sorgono di qui tre distinte potenze morali, che hanno per loro comune oggetto il Buono, però sotto diverso riguardo, ed esse sono il sentimento morale, la coscienza morale, la libera volontà; e siccome il Buono ha in Dio la prima sua sede e la suprema sua ragione, così queste tre potenze hanno ad un tèmpo un'indole morale e religiosa, e la loro coltura è altresì educazione morale e

religiosa. In che esse si distinguano l'una dall'altra, come ciascuna abbia natura sua propria ed adempia un ufficio suo peculiare nel processo della vita morale, quali siano le attinenze, che insieme le collegano e come mutuamente si sorreggono e si avvalorano, tutto questo occorre che l'educatore conosca per bene a fine di condurre a buon termine l'ardua opera dell'educazione morale e religiosa. Queste tre potenze morali non devono la loro origine nè all'educazione, nè all'imitazione, nè all'opinione pubblica, nè alle leggi politiche dello Stato, nè a verun'altra causa esteriore, bensì sono anteriori e superiori ad esse, ed hanno il loro fondamento primo nella stessa natura umana.

La moralità umana è un fatto complesso, in cui l'analisi rileva tre distinti elementi, cioè un sentimento del cuore, un giudizio dell'intelligenza, un atto libero della volontà. Coloro che ammettono nell'uomo una sola facoltà morale e confondono il sentimento colla coscienza o la coscienza colla volontà, mostrano della moralità un concetto esclusivo e parziale. Il conoscere la moralità di un'azione non è un medesimo che sentirne la bellezza morale: il giudizio, che ne porta la coscienza approvandola, e la gradevole emozione, che ne prova il cuore, sono due fatti distinti, sebbene inseparabili. Altro è il ragionare intorno ad un dovere anche con la logica più rigorosa e convincente, altro il commuovere il cuor dell'alunno sino a fargli sentire la bellezza o la turpitudine di un'azione. Similmente l'operare della volontà, che liberamente compie un'azione doverosa, non va confuso nè col giudizio della coscienza, che la approva e la impone, nè coll'emozione del sentimento, che lo accompagna. Il fatto generoso di Attilio Regolo fu dalla sua coscienza giudicato ed approvato, dalla sua volontà liberamente compiuto, e suscita in cuore di chi lo ricorda un sentimento di compiacenza profonda. Ponendoci ora a studiare in particolare la natura propria di ciascuna di queste tre facoltà morali, ci apparirà più manifesta la loro distinzione.

Il sentimento morale (che non va confuso colla coscienza, altro

essendo il sentire ed altro il conoscere) è la facoltà, che ha l'anima di provare emozioni o gradevoli o penose, alloraquando contempla il Buono ossia l'Onesto nella sua ideale purezza, o lo riscontra praticato o violato nelle libere azioni nostre od altrui. La virtù mostrasi a chi la mira, circonfusa di una bellezza tutta sua, che attrae, commuove, allieta; la bruttezza del vizio disgusta, rattrista, ributta.

Il sentimento morale riveste forme diverse (e sommamente importa che siano presenti al pensiero dell'educatore) secondo i diversi periodi, che precedono, accompagnano o susseguono il nostro operare morale. Prima d'imprendere una determinata azione, se l'anima riposa ancora nell'innocenza degli anni primi o si è conservata buona fra le vicende della vita, al solo pensiero o sospetto di cadere nella colpa, prova quel sentimento penoso, che appellasi pudore dell'innocenza o pudore dell'anima. Nell'atto che si accinge ad operare e sta fermando un proposito, se giace schiava delle passioni, presente la gioia del suo morale risorgimento o prova sgomento di soccombere nella lotta. Chiuso il periodo dell'azione, sorge la coscienza a giudicarne il merito od il demerito, ed in nome della legge suprema o rispettata od offesa ci approva o ci condanna; e secondochè ci proclama onesti o colpevoli, sorge in noi il sentimento della gioia o del rimorso. In queste due forme di sentimento morale hanno la loro radice e la loro prima ragione il premio ed il castigo, naturale e necessaria conseguenza del merito e del demerito delle azioni; e di qui appunto deve l'educatore attingere il vero ed originario concetto di questi due mezzi di educazione morale, ed il giusto criterio della loro pratica applicazione. Poichè il premio ed il castigo risolvendosi sostanzialmente in un piacere ed in un dolore, appartengono perciò alla parte sensitiva del nostro essere, e si collegano necessariamente col merito e col demerito delle nostre azioni in virtù del principio, che ogni buona azione merita premio, ogni malvagia azione castigo; val quanto dire, che l'uom virtuoso ha diritto alla felicità,

al vizioso è riservata l'infelicità, e questi due stati dell'anima costituiscono il punto più elevato del sentimento morale. Se non che il premio ed il castigo non terminano integralmente nell'interno contento e rimorso; ma alla stima ed al dispregio, che sentiamo in faccia alla nostra coscienza pel nostro onesto o disonesto operare, viene ad aggiungersi la stima ed il dispregio de' nostri simili, che applaudono alla nostra condotta o la vituperano: di qui nuova cagione di gaudio o di pena. E quando l'anima vede la sua colpa apparire agli occhi altrui, se non è per anco rotta ad ogni malfare, prova quel pungente sentimento morale, che appellasi rossore o vergogna.

Il sentimento morale, riguardato nella sua forma più eletta ed universale, e congiunto coll'istinto morale, diventa Amore del Bene, e veramente il sentimento, di cui teniamo discorso, è un'emozione del cuore, ed il cuore vive di amore. Il bene morale è tal pregio, che riscontrasi in tutte e sole le creature intelligenti e libere, ossia negli esseri personali; epperò l'amore del bene potendo appartenere a noi ed ai nostri simili, si trasforma in amore di sè ed amore degli altri. L'amore di sè non va confuso coll'egoismo, il quale, giusta la comune accettazione di questo vocabolo, è essenzialmente immorale, è la cura soverchia del proprio ben essere, tutta rivolta ad appagare le tendenze meno nobili della nostra natura, e spinta fino a calpestare i doveri verso gli altri. Il vero e genuino amore di sè è giusto, razionale, onesto, perchè fondato sul rispetto proprio della dignità della persona umana esistente in noi, la quale è fornita dell'augusto carattere morale, ha diritto alla verità, alla virtù, alla felicità, perchè ha il dovere di procacciarsi questi tre supremi beni proprii dello spirito e subordinare a questi l'acquisto degli altri beni meno pregevoli. Ma l'amore di sè e degli altri, sebbene giusto ed onesto, non comprende in sè tutto quanto l'amore del bene: esso è imperfetto, limitato, non bastevole a sè, perchè tale è la persona umana. L'uomo partecipa del bene morale, ma non è il bene morale nella sua origi-

naria e sostanziale essenza, e quindi per necessità di ragione vuolsi riconoscere un essere personale infinito, che non solo sia buono e partecipe della moralità, ma sia il Bene esso stesso in persona, in tutta la sua purità e pienezza. Così l'amore del bene non è soltanto amore di sè e degli altri, ma altresì ed assai più amore di Dio, ed in fondo al sentimento morale sta come suo fondamento il sentimento religioso. Così « meglio la virtù è sentita (scrive il Degerando, *Del perfezionamento morale*, t. 2, pag. 64, 67), meglio la Provvidenza è compresa....., e tutti i sentimenti morali reclamano i sentimenti religiosi per raggiungere il sommo della loro purezza e del loro appagamento. »

Mentre il cuore sente il Buono, l'intelligenza lo conosce, e questa sua speciale funzione piglia forma e nome di coscienza morale, che ha per ufficio suo proprio di mostrare alla libera volontà il dovere e prescriverne l'adempimento. Da siffatto ufficio s'intende quale sia la natura di questa facoltà morale e gli atti elementari, che la costituiscono. È universalmente ripetuta la definizione, che la coscienza è un giudizio, con cui essa approva o disapprova una determinata azione, la quale va perciò adempiuta od evitata. Ora questo giudizio, in cui vuolsi riposta la natura della coscienza è un'operazione complessa, di cui vanno ricercati i singoli elementi. Un'azione ad essere approvata o disapprovata dalla coscienza, occorre che sia moralmente buona o malvagia, ossia conforme o contraria alla legge morale, doverosa (ossia imposta come un dovere alla volontà) o divietata, e per conseguente meritoria o demeritoria. A tal uopo torna necessario che la coscienza 1° intuisca la legge morale, che segna i confini irremovibili tra l'onesto ed il disonesto, il giusto e l'ingiusto; 2° adoperi un criterio morale per derivare dalla legge generale i doveri particolari, applicandola alle singole azioni e rilevandone la conformità o la discordanza; 3° riconosca un'autorità sovrana ed imperante, che comandi o divieti l'azione proposta; 4° pronuncii finale sentenza intorno il merito od il demerito dell'azione compiuta ed aggiudichi

il premio od il castigo corrispondente. Son questi gli atti elementari e successivi, per cui passa la coscienza morale nel processo della sua operazione.

Ma donde origina e dove mai risiede quella suprema autorità, che possiede tale virtù obbligativa da imporre certe azioni come un dovere ed altre divietarne come un delitto? Di già la scuola sentimentale inglese aveva attribuito questo potere imperante al sentimento morale; ma nè il sentimento nè la coscienza possiedono in se stessi tanta autorevolezza: la coscienza la riconosce radicata nella legge morale, di cui ripete i responsi. Ma alla sua volta la legge morale non sarebbe autorevole in faccia all'uomo, se fosse una mera astrazione della sua mente, una creazione del suo pensiero, bensì essa possiede virtù obbligatoria, perchè ha la sua origine in un essere personale infinito, di cui esprime il comando, e che è Santo per essenza, e per necessità di sua natura vuole che tutte le creature libere ed intelligenti rispettino l'ordine dell'universo. Così l'autorevolezza della coscienza le viene dalla legge morale, di cui essa è l'eco umana, e che è l'espressione della volontà divina essenzialmente morale; così ancora in fondo alla coscienza morale sta la coscienza religiosa, che vede in Dio l'ideale supremo della vita umana.

La coscienza mostra alla volontà il dovere e la legge morale, da cui emana, e la volontà liberamente si muove ad operare conformemente o contrariamente al dettato della coscienza. Anche l'operare di questa facoltà morale passa per diversi periodi, che l'educatore deve conoscere e distinguere per bene, a fine di provvedere alla rilevantissima coltura di questa potenza. Essa esordisce con una pura e semplice velleità, per cui si dispone ad operare rivolgendo la sua mira ad una determinata azione. Se perdura questa mera intenzione, essa si fa a deliberare, se l'azione, a cui inclina, abbia ad essere compiuta od abbandonata; e qui discute le ragioni, che la consigliano e quelle che la sconsigliano, e siede arbitra in mezzo alla lotta dei contrarii motivi, che si

contendono il suo assenso. Compiuta la deliberazione, pronuncia il suo *voglio*, con cui decreta l'azione risolvendosi ad eseguirla. Infine traduce in atto il proposito risoluto e termina con l'esecuzione. La forza della volontà può interrompere il processo consecutivo di questi atti ed arrestarsi a ciascuno di essi, ma non può procedere a quello che sussegue senza avere prima compiuto quello, che lo ha preceduto, nè rifare il processo regressivo dell'intiera serie. Però anche la libera volontà, egualmente che la coscienza ed il sentimento morale, è finita, imperfetta, manchevole, come la persona umana, a cui appartiene. Bene spesso essa vede sfumare appena spuntate le sue velleità, languire le sue deliberazioni, vacillare i suoi propositi, le sue esecuzioni fallire; stancasi nella lotta tra il piacere ed il dovere, dalla quale non sempre esce vittoriosa; trovasi soggetta ad una legge, che le impera sovrana, e le fa sentire la sua autorevolezza tormentandola col pungolo del rimorso, se a lei si ribella. Anche qui adunque la persona umana, perchè finita, trovasi in faccia all'Essere personale infinito, Iddio, che comanda con diritto assoluto e vuole imprescrittibile obbedienza. La volontà umana soltanto da un'altra volontà sovrumana ed infinita può essere moralmente obbligata.

Dalle cose discorse emerge che ciascuna delle facoltà morali ha natura sua propria, per cui dalle altre si differenzia; pur tuttavia sono da vincoli strettissimi insieme congiunte nel loro operare, e si avvalorano a vicenda. Il sentimento morale non si sveglia in noi, se la coscienza non ci rivela la bellezza o la turpitudine dell'azione, che ci allieta o ci disgusta; ma alla sua volta il giudizio, che la coscienza pronuncia intorno alla bontà o malvagità di un atto, se avvivato dal sentimento e dall'affetto, esercita sulla libera volontà un'efficacia, che da sè solo non potrebbe avere. Il sentimento è potente impulso all'onesto operare, e talfiata alle azioni magnanime e generose; ed alla sua volta la volontà operativa ricambia il sentimento dei suoi servigi, traducendo l'amore del Bene nella pratica di esso, ossia l'amore di sè nell'operosità

perfezionativa di noi medesimi, la benevolenza verso gli altri in beneficenza, la pietà verso Dio in adorazione e culto. Infine la coscienza si connette da un lato col sentimento rivelando la moralità dell'atto, che ci commuove, dall'altro colla volontà illuminandola intorno i doveri, a cui è tenuta.

Da siffatto studio delle potenze, che sono oggetto dell'educazione morale religiosa, conseguono queste due leggi, a cui essa va conformata. La coltura delle facoltà morali deve procedere di pari passo con quella delle facoltà religiose e da questa informarsi. Queste potenze vanno educate ciascuna in guisa conforme alla propria natura e tutte poi in accordo armonico fra di loro.

Art. 5.

Uffici e mezzi generali dell'educazione morale e religiosa.

Quale sia il cómpito proprio dell'educazione morale e religiosa, quali i mezzi, che le occorrono per adempierlo, ci vien dato di rilevarlo dall'indole delle potenze, che abbiamo or ora esaminate.

Formare il cuore alla vita morale e religiosa con mezzi tali, che lo conducano alle virtù dell'amore onesto di sè, della benevolenza verso gli altri, della pietà verso Dio, e lo allontanino dai vizi contrarii della sensualità e dell'orgoglio, dell'egoismo, dell'indifferentismo religioso, qui sta l'ufficio dell'educazione in riguardo al sentimento morale. I mezzi, che abbisognano a tale intento, si distribuiscono da sè in tre classi corrispondenti alle tre forme, che veste l'amore del Bene, ed il chiamarli tutti a particolare ed ordinata rassegna troverà suo proprio luogo là dove si discorrerà dell'educazione conforme alle varie età della vita. Basti qui accennare i seguenti, che nella loro generalità ci sembrano i più efficaci: contemplare la celestiale bellezza della virtù quale rifulge segnatamente nei grandi benefattori dell'umanità, nei grandi eroi del dovere, e la turpitudine del vizio, del delitto, che frutta avvilimento, dispregio, infamia al colpevole ed ammorba la vita do-

mestica e sociale; ravvivare in noi la coscienza della nostra dignità personale, che ci aiuti a subordinare i piaceri de' sensi al piacere della virtù; mantenere lucida e serena in mente la conoscenza del dovere; raccoglierci a quando a quando nell'intimità di noi stessi per sentire più viva e chiara la voce della coscienza, che giudica il nostro operare: elevare il cuore dalle benefiche influenze della convivenza umana alla benevolenza verso i nostri simili, dallo spettacolo delle meraviglie del creato e della provvidenza universale all'amore del Creatore e di Cristo Redentore dell'umanità.

Formare il criterio del giusto ed onesto operare col mezzo dell'istruzione morale e religiosa, tale è l'ufficio, che spetta all'educazione rispetto alla coscienza. La formazione del criterio morale e religioso importa, che la coscienza venga educata a conoscere la legge del giusto e dell'onesto non offuscata dalla nebbia delle passioni od alterata da sofistici e tortuosi intendimenti, ma limpida e schietta, nella fonte divina, da cui autorevolmente dimana e nelle sue applicazioni alle azioni doverose della vita. Quindi l'educatore si adoperi del suo meglio affinchè la coscienza dell'alunno venga ad essere informata dalla virtù della sincerità e della veracità e si tenga lontana dal vizio opposto della simulazione e della menzogna, il quale ci rapisce l'intuizione della verità morale e religiosa. Laonde l'istruzione, come mezzo a tanto fine, va condotta con sommo discernimento, impartita con larghezza di mente, con sincerità di animo e profondo convincimento. Essa non va abbandonata alla corrente instabile della pubblica opinione, non rivestita di forma accadèmica, che le toglierebbe la serietà e dignità sua, non intricata in sottili ed astruse disquisizioni, ma illuminata dalla luce celestiale della ragione, riscontrata nei casi svariatissimi della vita, animata dalla pratica effettiva dei doveri, che si vanno a mano a mano insegnando, conformata allo sviluppo psicologico proprio delle diverse età, e quindi avvivata e chiarita da fatti ed esempi opportuni nell'infanzia e nella puerizia, più o

[illegible] severa e ragionata nell'adolescenza, teorica e logicamente sistematica nella gioventù.

[illegible] più arduo e ad un tempo più delicato è l'ufficio dell'educazione riguardante la libera volontà. *Più arduo,* dissi, essendochè la libertà è tal forza arcana, che, quantunque ordinata al Bene, può tuttavia ribellarsi al dettato della coscienza, che le addita il dovere, ed all'autorità della legge, che lo impone, e comprimere ogni buon affetto e generoso sentimento tantochè sembra disdegni ogni magistero esteriore; *più delicato,* perchè le buone abitudini e l'obbedienza alla legge, a cui essa va educata, par che offendano la natura sua propria, la quale opera per interiore energia ed arbitra de' suoi movimenti.

All'educazione di questa potenza s'appartiene la formazione del carattere morale e religioso con mezzi tali, che conducano l'operare della libera volontà all'acquisto delle buone abitudini ed alla fuga delle malvagie. Ciò posto, il carattere, di cui discorriamo, allora potrà dirsi formato, quando la libertà per costante ed abituale disposizione domini sovrana su tutte le altre potenze e conformi ad un tempo ogni suo atto ai principii del Buono e del Santo. Quindi è, che la disciplina, ossia il dominio di sè e l'obbedienza a Dio legislatore, sono le due virtù o buone abitudini, a cui l'alunno va educato perchè giunga al possesso del carattere morale e religioso. La libera volontà tiene nell'umano soggetto il posto più eminente; ad essa sottostà tutto il rimanente del nostro essere, ma ad essa sovrasta Dio ordinatore e la retta ragione che lo rivela; epperò imperare su tutto il nostro operare è della libertà un diritto inalienabile, obbedire a Dio legislatore è un dovere imprescindibile. Le sensazioni ed i sentimenti, gli affetti ed i pensieri, i desideri e gli istinti, le tendenze individuali, domestiche e sociali, tutto insomma il moltiforme sviluppo della nostra vita e fisica e mentale, ed intima e comune, ecco il vasto campo, in cui la libertà è chiamata a spiegare l'attività sua, ad esercitare il suo impero. Sapere con fermezza e costanza soffocare le igno-

bili cupidigie, tenere a freno i sensi e gli appetiti inferiori, coltivare entro i giusti loro limiti gli istinti del nostro ben essere e della socialità, armonizzandoli insieme, secondare le nobili ed elevate aspirazioni dell'anima, in una parola *disciplinare* il nostro essere, ecco la virtù, che addimandasi appunto disciplina, l'impero sopra di noi stessi. Ma alla sua volta la disciplina presuppone un principio a noi superiore, un ideale di perfezione, a cui la volontà essa stessa conformi il proprio operare, come a norma direttiva: il comandare a noi medesimi importa obbedire ad un'autorità sovrastante.

Nè altri s'immagini per avventura, che l'obbedienza a cui si vuole educato l'alunno, riesca distruttiva della sua libertà od offensiva della sua persona quando si tratti di obbedire non alla sovranità di Dio, ma ad un superiore umano. Giacchè siccome la libertà vera non è punto una facoltà capricciosa di operare per così dire alla ventura e senza riguardi di sorta, bensì di operare il bene entro la cerchia segnata dalla legge morale, così l'obbedienza vera non è un piegare la nostra volontà ai capricci qualichessiano di un Superiore, bensì un operare od evitare quanto ci comanda o divieta l'autorità entro i confini tracciati dalla legge morale. Così concepita l'obbedienza non solo non ha in sè cosa, che avvilisca od offenda la dignità dell'alunno, ma diventa un sacro dovere imposto dalla stessa legge morale, perchè questa, se da un lato ci obbliga di obbedire all'autorità imperante, dall'altro segna al Superiore i giusti limiti del suo potere, sicchè non trascorra fino ad offendere col suo arbitrio la nostra dignità personale. Tutti dobbiamo obbedienza alla legge, dal più umile popolano perduto nella folla, al monarca seduto sul trono. Così intesa l'obbedienza è consigliata dalla ragione medesima, e quindi non è cieca, forzata, servile e meramente esteriore, ma spontanea e sincera. Ed in tal guisa ci pare di avere segnato all'autorità il giusto e cospicuo posto, che le spetta nella cerchia dell'educazione morale, mentre non pochi trattatisti di pedagogia la rassegnano nel novero de' semplici mezzi educativi.

Dobbiamo ora toccare in generale de' mezzi, che all'educatore occorrono per guidare l'operare della volontà dell'alunno all'acquisto delle buone abitudini. Evitare quanto contrasta al regolare esplicamento della libera volontà, promuoverne il ragionevole sviluppo esercitandola in modo conforme alla sua natura, ecco le due guise di mezzi, che occorrono alla sua coltura, negativi gli uni, positivi gli altri.

La libera volontà è potenza d'indole essenzialmente ed eminentemente attiva, è la cagion prima ed efficiente dell'onesto e virtuoso operare umano, epperciò non vuol essere dall'educatore compressa nella sua espansione e ridotta pressochè all'inattività ed all'impotenza. Quindi mal si provvede alla coltura morale del fanciullo tenendolo fuor di modo e fuor di ragione sotto tutela, assiepando di infinite misure coercitive la sua libera attività, altri oggetti non concedendole se non que' soli, che a noi talentino, facendo così il vuoto intorno ad essa e togliendole ogni movimento spontaneo perchè non corra pericolo di cadere o traviare. Così irretita la volontà non si addestra al dominio degli atti suoi, non opera per virtù sua propria, ma per esteriore impulso: e quando il fanciullo fatto adulto andrà prosciolto da quell'insistente ed oppressiva custodia, che lo teneva avvinto, la sua libertà lungamente e violentemente compressa scatterà in isfrenata licenza. Ma veda l'educatore di non trascorrere nell'estremo opposto abbandonando sbrigliata a se medesima la volontà dell'alunno, cedendole in tutto, come se essa bastasse a se sola, nè fosse bisognevole di chi inesperta la premunisca contro i pericoli e le seduzioni, vacillante e proclive al male la consigli e la sorregga, traviata o caduta la ravvii e la rialzi. Non violentare o comprimere la libera volontà, nè pretendere più di quanto essa comporti, è mezzo di educazione morale negativo, ma che non esclude punto una ragionevole vigilanza. Dall'indole propria della volontà, che è libera attività, discende quest'altro mezzo, che essa non va lasciata intorpidire fiacca, snervata, indifferente, indecisa tra velleità passeggiere o malferme e

contrarie risoluzioni. L'educazione morale fallisce egualmente al suo scopo sia comprimendo la libertà, la quale naturalmente disdegna la violenza, sia esimendola dal proprio esercizio, che è del suo perfezionamento condizione assoluta.

I mezzi positivi sono di specie diversa, dovendo corrispondere ai singoli atti elementari, per cui passa la volontà nel suo processo operativo. Essa esordisce con una mera velleità, con una lontana intenzione di compiere l'azione, che si presenta al pensiero nella sua informe sbozzatura. Abituare l'alunno a vegliare su questa subita disposizione e coltivarla se è una buona ispirazione, non procedere più in là ed arrestarsi di botto se è una tentazione, è questo il primo mezzo educativo, che ha da precedere ogni altro. Il *principiis obsta* è massima sapientissima, che dovrebb'essere scritta a caratteri d'oro in sull'ingresso della nostra vita morale: qui sta il bivio di Ercole, di qui muove il primo passo, che conduce al tempio della virtù e della felicità, o all'abisso del vizio. Di sommo rilievo è l'atto del deliberare e la sua coltura esige tutto l'accorgimento e la prudenza dell'educatore. Egli adunque si adoperi a tutt'uomo nello esercitare l'alunno a rendersi conto degli impulsi, che lo muovono ad operare, a studiare schiettamente se stesso e la sua passione dominante, ad esaminare l'azione nella gravità della sua natura e delle conseguenze sue, a ponderarne le ragioni con serenità di pensiero, con sincerità d'intenzione, con calma di spirito, a chiedere inspirazione e lume alla sua coscienza ed a Dio. Una saggia deliberazione è condizione indispensabile di una buona risoluzione, la quale non debb'essere precipitata, nè lenta fuor di misura, bensì maturata e sicura. Si avvezzi quindi l'alunno a risolversi senza esitanza, a fermare saldo il suo proposito, allora quando è fatto accorto, che ha deliberato con ponderazione e saggezza di consiglio. Ad eseguire il deliberato proposito occorre forza ed energia di volontà: e quest'energia l'alunno, guidato dall'assennato educatore, saprà attingerla dal sentimento morale e religioso, dalla dignità della persona umana, dall'imitazione e dall'esempio

di quanti lottarono per il trionfo del dovere, dalla fuga delle male abitudini, dall'uso delle buone e religiose pratiche rivolte specialmente a correggere i proprii difetti, giacchè ad ogni prova, che vinca, la libertà si rinfranca ed il carattere morale si rafferma. Con questi ed altri mezzi saviamente pensati e prudentemente adoperati l'educatore saprà guidare l'operare della volontà in guisa che la disposizione sia vigilante, la deliberazione illuminata e sincera, la risoluzione ferma e sicura, l'esecuzione forte ed energica.

La libera volontà dell'alunno educata mercè di un buon sistema di mezzi generali, che vanno poi convenientemente applicati alle sue diverse età, viene avvalorata nella pratica del bene, e tradotta in abitudine si risolve nel carattere morale e religioso. Ma qui sorge il dubbio, se mai l'abitudine, anzichè abbisognare al carattere, riesca con questo inconciliabile e distruttiva di esso. Parrebbe infatti, che mentre il carattere essenzialmente importa una lucida e riflessa coscienza del proprio operare ed un libero e sicuro dominio di noi medesimi, l'abitudine scemi o distrugga affatto tanto la riflessione quanto la libertà. Poichè l'abito è un operare, che per essere le tante volte ripetuto si compie quasi da sè senza riflettervi più che tanto ed applicarvi la mente; è un operare divenuto talmente facile e corrivo da riuscire pressochè invincibile e toglierci la libertà, convertendoci in automi, che operano per impulso meccanico. Si suol dire che si è schiavi dell'abitudine, che essa è una seconda natura, e la natura non opera con riflessione e libertà, ma per necessità di inconsapevole istinto. Alla proposta difficoltà oppongo questa sola osservazione: il carattere morale e religioso è abitudine, epperò è schiavitù, ma è l'uomo schiavo della legge morale e di Dio legislatore, perchè vuol esserlo, e quindi libero di sè. Il servire a Dio è un regnare sopra di noi.

SEZIONE IV.

Dell'educazione conforme alle successive età.

Considerata in riguardo alla durata dell'esistenza umana, l'educazione venne distinta in tante specie, quante sono le successive età della vita. Prima di discendere allo studio particolare di ciascuna occorre accennare le leggi speciali, che le governano. Insegna l'antropologia, che ogni periodo della vita ha un carattere suo proprio distintivo, e che tutti poi si consertano insieme con tale continuità che il precedente contiene in sè il germe del susseguente e lo prepara, e tutti poi armonizzano insieme nell'unità dell'io umano, che passando da uno stadio all'altro non cambia persona. Di qui discendono due leggi pedagogiche corrispondenti: 1° ogni età della vita va educata conforme al carattere, che la impronta; 2° le differenti età della vita vanno educate con tale armonia, che l'una prepari all' altra senza interruzione e dissidio, e tutte si sorreggano e si compiano a vicenda. Così sarebbe gravisssimo error pedagogico il pretendere dal fanciullo la coltura propria dell' adolescente od il trattare un giovane alla stregua medesima di un fanciullo.

Ponendo mente al carattere dell'educazione propria dei diversi periodi della vita, si scorge che l'educazione domestica infantile apparisce piuttosto imitativa o passiva, essendochè il fanciullo della prima età comincia il suo sviluppo sotto il dominio autorevole dei genitori imitando ed obbedendo. L'educazione scolastica e collegiale è più propriamente cooperativa, perchè emerge dal concorso armonico di due attività personali, quella del maestro ed istitutore e quella del discepolo ed alunno. L'educazione propria dell'uomo fatto si rivela essenzialmente libera e spontanea, reggendosi tutta quanta sull'attività personale dell'uomo, consapevole ed arbitro di sè.

CAPO I.

Dell'educazione propria dell'infanzia.

L'educazione infantile comincia dalla culla, ma i suoi inavvertiti primordi risalgono a quel solenne periodo, in cui si va formando nel seno materno una nuova cretura umana. Il neonato porta alla luce del giorno il suo essere quale fu plasmato: l'educazione infantile lo piglia qual'è, nè può mutare lo stampo della sua compagine; ma coloro, che lo chiamarono all'esistenza, ben potevano anzi dovevano vegliare alla miglior conformazione possibile della sua vita incipiente, preludendo così essi medesimi all'educazione infantile e gettandone le prime basi. L'esistenza del neonato non è un fortuito e meccanico risultamento della materia, ma lavoro della natura razionale, che lo genera per opera consociata di due esseri intelligenti e liberi, i quali, già educati alla convivenza umana, devono alla loro volta educare la loro creatura sin dal primo istante che si desta alla vita non ancora dischiusa alla luce del giorno. È il tirocinio del loro apostolato educativo, un doveroso preludio all'educazione infantile.

La necessità di questa educazione primordiale pur troppo generalmente ben poco avvertita e punto stadiata, è dimostrata da quel vincolo di causa e di effetto, per cui il buono o mal'essere dei parenti si trasfonde in certa qual misura nella loro prole, giusta la volgare sentenza: *Qualis pater, talis filius.* Dissi *in certa qual misura*, giacchè non è punto vero, che la vita futura del neonato abbia a riuscire per necessità niente più che una copia della vita di chi lo ha generato, sicchè tutto il suo operare sia fatalmente predeterminato dall'organismo ereditato dai parenti, e niente più possa sopra di lui nè la virtù dell'educazione, nè l'efficacia della convivenza sociale, nè la libertà del proprio volere. Contuttociò non è a negarsi che da genitori di età troppo sproporzionata o di gramo organismo, raro discende robusta prole e ben conformata;

che fanciulli, i quali sortirono la vita da padri rotti al mal fare, o da madri abbandonate all'impeto delle passioni, per lo più se ne risentirono di anima e di corpo, per l'arcano concambio di vita, che scorre tra queste due sostanze; che le impressioni del mondo esterno sulla madre si ripercuotono sull'organismo del nascituro, che trovasi così in rapporto indiretto colla natura fisica circostante mercè della genitrice; che il sussulto delle passioni scompigliando il sistema nervoso di lei compromette il vivente organismo, che si viene formando nel suo seno. Pensino quindi i fidanzati, prima ancora di stringersi in sacro nodo coniugale, alla severa e delicata missione sociale, a cui si accingono, e non dimentichino che non hanno diritto di chiamare all'esistenza creature umane, condannate poi a scontare le colpe od i difetti loro proprii. Pensino i coniugi, quando la natura li chiama al grande ufficio della paternità, alla responsabilità gravissima, che contraggono inverso la loro prole, e ricordino, che dal modo, con cui risponderanno a questo richiamo della natura, dipende in parte l'avvenire dei loro figli. Avventurata la sposa, che portando in seno un novello vivente si sente compresa della dignità di madre, e circondata dall'affetto del suo compagno conserva sempre quella calma dell'anima, che viene dalla pratica del dovere; e veglia sul ben essere della sua persona, che è pure quello medesimo del suo nascituro, sollecita di quelle impressioni, che siano il meglio che si può favorevoli alla formazione di un organismo solidamente costituito e di una mente ottimamente temprata!

Tali sono i naturali preludii dell'educazione infantile. È universale sentenza, che essa esordisce dalla culla. Ma, diremo noi, che essa abbia ad essere niente più che fisica, e punto morale e religiosa? O diremo che l'istruzione propriamente detta debba cominciare sin dalla prima età o differita sino all'età di ragione? Ricordiamo la legge testè stabilita, che l'educazione va conformata al carattere proprio di ciascun periodo della vita umana: di qui si fa manifesto, che l'educazione, di cui discorriamo, deve mantenersi *infantile*, ma ad un tempo fisica, intellettuale, estetica, morale e religiosa.

Art. 1.

Dell'educazione fisica infantile.

La teoria generale dell'educazione fisica ha posto in sodo, che essa intende al triplice scopo di crescere e conservare sano il corpo mediante l'igiene, di svolgere e rinvigorire la potenza motrice muscolare mercè della ginnastica, di coltivare e perfezionare gli organi de' sensi col mezzo dell'esercizio. Rimane ora di chiarire, come questi tre supremi mezzi pedagogici vogliano essere conformati alle diverse età di guisa che conducano all'intento della fisica educazione. Di essi tre mezzi il primo si riferisce più propriamente al sistema organico della vita vegetativa, mentre gli altri due concernono la vita animale strettamente presa, la quale abbraccia il sistema organico muscolare ordinato al movimento delle membra, ed il sistema organico nervoso cerebrale, rivolto allo sviluppo delle sensazioni e delle percezioni, che ci pongono in rapporto col mondo esterno.

§ 1.

DELLE CURE RELATIVE ALLA SANITÀ DEL CORPO.

La prima infanzia esige cure educative affatto speciali, essendochè lo sviluppo dell'organismo corporeo è appena nel suo esordire. Si presentano prime alla nostra considerazione le cure strettamente igieniche, le quali vanno saggiamente intese e convenientemente applicate, siccome quelle, dalle quali dipende in gran parte l'avvenire della salute.

L'igiene è un sistema di norme e di mezzi ordinati alla salute del corpo, i quali perciò vanno razionalmente dedotti dal concetto medesimo della salute fisica, alla quale sono rivolti. Ora lo stato normale e sano del corpo emerge dall'armonia de' suoi organi e delle loro funzioni; e siccome quest'armonia dipende da un giusto rapporto del corpo nostro proprio colla natura fisica circostante,

quindi consegue che i mezzi igienici vengono a distribuirsi in classi diverse, secondochè riguardano il nutrimento, la nettezza, l'aria, la temperatura, l'abitazione, il sonno e la veglia e va discorrendo.

Principale e sostanzial nutrimento del bambino durante il primo anno di età debb'essere il latte. In sui primordii della vita egli partecipa del temperamento e del carattere della donna, da cui attinge l'alimento. Che egli succhii il latte dal seno della madre o da quello di una mercenaria nutrice, è cosa ben altro che indifferente: è questione non meramente igienica, ma altresì morale. Tralascio di notare che l'organismo del lattante ha una perfetta corrispondenza ed intima conformità con quello della madre che lo venne formando, mentre è affatto estraneo a quello di una nutrice, epperò il latte materno gli è affatto omogeneo e salutare. Ma anche la moralità vi è gravemente interessata. Sciagurata la madre, che, non impedita da gravissime cagioni, per fare il piacer suo e godersi la vita, niega al proprio bimbo il nutrimento, a cui egli ha diritto, consegnandolo a seno mercenario e rompendo così quel sacro legame, con cui la mano medesima della natura lo aveva stretto alla sua persona! Nel secolo scorso Rousseau insorse a stigmatizzare con viva eloquenza la snaturata usanza di madri, che vengono meno a sì sacrosanto dovere. Ma già assai prima di lui il filosofo Favorino (secondochè riferisce Aulo Gellio nelle sue *Notti attiche*, lib. XII, 1) levò alta la voce contro la moda dominante di dare a balia i figli, affermando non potersi dire vera e compiuta madre del proprio figlio colei, che non l'allatta essa stessa, ed osserva che se lo nutriva del sangue suo, quando ella ancora nol vedeva, deve sostanziarlo del proprio latte ora che lo vede vivo, già uomo formato ed implorante gli uffici materni.

Entrato nella seconda infanzia, il sistema organico digestivo del fanciullo già ha preso tale sviluppo, che più non gli basta succhiare il latte dal seno materno, ma esige altro nutrimento esteriore alquanto svariato. Esso è fatto capace di ricevere in sè sostanze eterogenee somministrate dal gran mondo della natura e

preparate dalla provvida mano della madre, assoggettandole alla masticazione favorita dallo spuntare de' denti, assimilandole alla sua sostanza convertite in sugo e sangue. Senza discendere ai particolari, basterà l'avvertire che gli alimenti vogliono essere scelti e preparati con tale criterio, che la loro qualità, varietà e misura corrispondano alla crescente età del fanciullo, al temperamento, alla fisica costituzione o delicata o robusta, nè mai turbino la regolarità delle funzioni organiche, ma le favoriscano e le rassicurino. Non è però fuor di proposito l'avvertire, che anche qui l'educazione fisica può prestare il suo servizio all'educazione morale, quando si abbia cura di prevenire ed emendare ogni tendenza, che nel fanciullo si manifesti, alla ghiottoneria, formandolo alla temperanza ed alla sobrietà.

Ritorniamo alla prima infanzia e ad un altro punto di igiene, la nettezza e pulitezza del corpo. Dai pori innumerevoli ond'è per così dire crivellata la pelle, traspira di continuo una quantità di umori interni, i quali quando vi rimanessero accumulati ed incrostati colla polvere esteriore turberebbero il processo delle funzioni vitali e porrebbero a serio repentaglio la salute del corpo. Di qui la necessità delle abluzioni, per cui la madre mantenga netto e pulito il corpicciuolo del suo bimbo, sicchè la pelle possa adempiere quel còmpito essenzialissimo, che le spetta nell'economia della vita animale. Quindi ben a ragione la nettezza della persona venne da Bacone appellata la castità del corpo.

Elemento vitale, che mediante la respirazione esercita un'influenza capitale sul sangue e quindi su tutto il buon essere dell'organismo corporeo, è l'aria atmosferica. Torna quindi necessario, che il bambino respiri un'aria salutare, che è per così dire il primo alimento della vita, e sia di frequente portato in campagna a respirarla a pieni polmoni libera e pura. Quest'elemento atmosferico soggiace a notevolissime vicende di temperatura, alle quali giova abituare a grado a grado il corpo del fanciullo, sicchè la sua salute non solo non abbia a soffrirne, ma regga alla prova e rinvigorisca nella

lotta medesima. Così il corpo del fanciullo vien reso, per quanto lo consentono le sue forze, indipendente dalle influenze esterne sempre mutabili, come lo spirito deve mantenere la sua indipendenza dagli eventi esteriori e serbarsi fedele all'immutabilità dei principii. Ma forsechè è necessario, come sostengono Locke e Rousseau, esporre il fanciullo senza riguardo di sorta e secondo la rigidità spartana, al caldo, al freddo, al sole, al vento, alla pioggia, ad ogni intemperie ed inclemenza di stagione, ad ogni eventualità atmosferica la più arrischiata? Imprudente e sconsigliato procedere sarebbe cotesto: tanto varrebbe abbandonare debole e disarmato il fanciullo ai poteri formidabili della natura, mentre l'esperienza ci insegna, che non tutti abbiamo dalla natura sortito eguale forza di resistenza alle influenze esterne sfavorevoli alla vita, e più d'uno ha ereditato dalla famiglia un organismo gracile, svigorito e bisognevole di non pochi riguardi.

Alla respirazione dell'aria ed alle vicende atmosferiche si riferiscono altresì le cure riguardanti i vestimenti. La loro scelta non va imposta dal capriccio, dalla vanità, dalla moda, ma deve rispondere al loro scopo igienico, quello cioè di sottrarre il corpo all'incostanza delle stagioni e proteggerne la salute contro gli eccessi del caldo, del freddo, dell'umido, i quali colla loro diretta e smodata azione sulla pelle ne comprometterebbero la sensibilità e la regolare funzione. A tale intento fa di mestieri, che il vestito riguardo alla qualità della stoffa non promuova l'irradiamento dell'interno calorico animale e permetta il libero scambio degli umori traspirati con l'aria esterna; rispetto alla misura non impedisca la respirazione polmonare e la circolazione del sangue, non comprima il crescente sviluppo dell'organismo, nè impacci il libero esercizio delle membra ed i movimenti della persona.

Riparatore delle forze vitali è il sonno, da cui le funzioni vegetative dell'organismo attingono nuova lena per la ripresa del loro ufficio. Esso è una necessità di natura per tutte le età della vita, ma segnatamente per la prima infanzia. Il neonato non ancora libero affatto da quello stato sonnolento, in cui giaceva prima di

venire alla luce, e quindi nuovo alla vita esteriore della natura circostante, abbisogna di un sonno prolungato e ripetuto a più riprese anche durante il giorno, secondo l'opportunità del momento. Occorre quindi lasciarlo in libero riposo quanto e come il richiede natura, nè mai destarlo bruscamente e di soprassalto. Dopo alcuni mesi il suo sonno può essere gradatamente regolato mediante un conveniente e determinato intervallo tra la veglia ed il riposo, e la sua durata, la quale sta naturalmente in ragion diretta colla giovinezza dell'esistenza, va a poco a poco diminuita per modo che, mentre verso il terzo anno di età suol essere di dodici ore al giorno, dai sette agli otto anni vien ridotto a nove ore all'incirca. Componga il suo modesto letticiuolo un materasso di crine vegetale con un pagliericcio di foglie di granturco: le mollezze della piuma snervano il suo corpicciuolo, le pelli di montone e le tele incerate favoriscono il sucidume.

§ 2.

Dell'educazione dell'attività motrice muscolare.

Provvedere alla salute corporea è cosa che sommamente importa, ma che non basta essa sola, nè sta da sè. Il corpo umano è un tutto svariatissimo, così concorde in ogni sua parte e congegnato ad unità, che de' differenti suoi sistemi di organi nessuno può venire educato al regolare processo delle sue funzioni, se insieme con esso non sono ad un tempo convenientemente educati gli altri tutti. Viene quindi altra parte non meno rilevante della fisica educazione, la coltura cioè dell'attività motrice muscolare mediante la ginnastica, la quale sviluppa e rafforza gli organi destinati al movimento delle membra e della persona. Quando il nostro corpo languisse intormentito nell'immobilità e nell'inerzia, o le membra non sapessero muoversi agili e snelle per fare gli interni voleri dello spirito, anche la salute ne patirebbe detrimento, come avviene nella vita oltre modo sedentaria, in cui la sospensione del

moto muscolare rallenta la circolazione del sangue cagionando così gravissime malattie.

La ginnastica, come abbiamo avvertito là dove si è discorso dei mezzi dell'educazione fisica in generale, ha il suo primo fondamento nella stessa natura umana. Come l'educazione umana in universale niente crea nell'alunno, ma lavora svolgendo i germi di vita già esistenti, così la ginnastica educativa in particolare non genera, ma trova ingenita nell'organismo infantile la potenza motrice, che essa intende di svolgere e recare a compimento; ed in quella guisa, che all'educazione riflessa propria dell'arte è preceduta l'educazione della natura, illuminata dal semplice buon senso e guidata dallo spontaneo istinto, non altrimenti la ginnastica artificiale o scolastica è stata preceduta da una ginnastica naturale affatto infantile e domestica, ed ha in questa il suo primo fondamento, da questa si svolse mediante l'opera della riflessione, a questa come a suo criterio deve conformare ogni suo processo.

Volgiamo uno sguardo al neonato. Non appena egli è desto alla vita che già agita, spinto da una forza interiore, la sua testolina, le mani, i piedi, le membra e tutto il suo corpicciuolo: in questo istintivo impulso, in questo bisogno irresistibile di movimento ha la sua radice, la ragion sua la ginnastica sotto tutte le sue forme dalle più semplici e spontanee alle più artificiali e riflesse. La vita è moto, e sin dal primo istante del suo esistere e del suo comparire al mondo il neonato si manifesta vivo muovendosi; ma quei suoi primi movimenti sono involontarii, ciechi, irregolari, non rivolti ad uno scopo determinato, non diretti ad un dato punto dello spazio; ei si muove pel solo bisogno di muoversi, spinto da una forza, che lo agita al di dentro. Ma ben presto si prova a sperimentar questa forza motrice per assoggettarla alla sua volontà: col sussidio della vista e del tatto acquista il senso della distanza ed impara le posizioni dello spazio, mentre sviluppando il senso muscolare fa le sue prime prove nell'uso della mano e nell'equilibrare il proprio corpo sul suo centro di gravità. Allora

i suoi movimenti diventano volontarii, regolari, diretti ad un punto dello spazio per uno scopo determinato: allora stende ed allunga la mano verso questo o quell'altro oggetto o lo accenna con un gesto particolare, mostra di appressarsi a tale o tal'altra persona, smuove e rimuove dal loro posto gli oggetti, e quando sa camminare da sè, va da un luogo ad un altro vincendo la distanza dello spazio, corre, salta, giuoca, si muove per ogni verso. Tutti questi ed altrettali movimenti volontarii, più o meno consapevoli, ma non ancora nè ragionati, nè meditati, formano la ginnastica della natura, essendochè essi sono essenzialmente naturali e spontanei sotto ogni riguardo, sia perchè soddisfanno ad un bisogno naturale della vita crescente, sia perchè il fanciullo li ha imparati e li compie, mediante il suo naturale accorgimento, senza premeditazione di sorta, e sia perchè il semplice buon senso naturale della madre interviene a favorirne e guidarne l'esecuzione. Più tardi viene la ragione, che meditando intorno la loro origine e le leggi fisiologiche, che vi presiedono, ne compone un sistema di norme, una teoria, la quale, tradotta poi in atto, formerà la ginnastica dell'arte, quando il fanciullo verrà addestrato ad esercitare la sua attività motrice e muscolare conforme ad un disegno prestabilito e colla coscienza delle norme teoriche.

Ora ci tocca ritornare indietro col pensiero all'esistenza di quella forza motrice intrinseca ai muscoli ed ai nervi dell'organismo del neonato, la quale è fondamento e radice di ogni ginnastica, e tener dietro al corso della ginnastica naturale osservando come proceda il fanciullo nello sviluppo della sua attività muscolare e come intervenga l'opera della madre a secondarne e dirigerne i movimenti. Poichè questa ginnastica naturale importa il cooperare del bambino e della madre verso un comune intento, epperò è essenzialmente infantile e materna o domestica ad un tempo, carattere questo, che la differenzia dalla artificiale, che è scolastica o collegiale.

Il bisogno irresistibile di movimento che mostra il bambino sin

dai primi suoi giorni, non è fittizio, o passeggiero, od in qualche modo fortuito, accidentale ed avventizio, bensì conforme all'intrinseca sua natura ed in questa fondato. Quindi consegue, che esso non va soffocato, nè compresso in verun modo, ma favoreggiato e diretto convenientemente e secondo ragione. Ciò posto, qual giudizio vuolsi pronunciare intorno la dominante e pressochè universale usanza di stringere nelle fasce il bambino per più ore del giorno e della notte e per mesi e mesi sino a togliergli ogni moto delle membra e della persona? L'autore dell'*Emilio*, sin dalle prime pagine di quest'opera si scaglia senza ritegno e con tutta la foga della sua eloquenza contro questa moda, ritraendo a nerissimi colori lo stato di immobilità forzata e violenta, a cui viene condannato il fanciullino. Che la critica del Rousseau contenga del vero, non si può disconoscere; ma qui pure si mostra il genio di questo pensatore, che mai non sapendo stare a segno è trascinato al paradosso, ed anche quando scopre od intuisce qualche bella e splendida verità, tosto ne varca i confini e dà nell'esagerato e nell'erroneo. L'uso delle fasce, se praticato senza discrezione sino a comprimere con intollerabile violenza il corpicciuolo del bambino ed affaticargli il respiro, riesce certamente funesto e deplorevole, non così però, quando si sappia serbar modo e misura; e l'esperienza universale, citata dal medesimo Rousseau, sta lì a testimoniare, che le tristi conseguenze da lui lamentate sono pressochè tutte un parto della sua fantasia.

Riponiamoci a considerare ne' suoi primordii la ginnastica naturale ed il suo graduale processo conseguente dall'opera consociata del bambino e della madre. Durante il periodo della prima infanzia il bambino ancora ignaro di camminare colla propria persona, non si muove di per sè da luogo a luogo sebbene già abbia acquistato il senso della distanza, ma si muove del movimento, che noi gli comunichiamo portandolo qua e là sulle nostre braccia. Quando già si tiene seduto di per sè solo, giova collocarlo per terra o sopra un tappeto o sull'erba della campagna lasciando

che si trastulli in libere mosse. Ei si trascinerà da prima carpone sulle mani e sulle ginocchia, poi si proverà di rialzarsi da sè appoggiandosi a qualche oggetto ed imparerà così ad equilibrare il proprio corpo sino a camminare da sè. Durante queste sue prove noi lo veglieremo tenendolo d'occhio e sorreggendolo, quando necessità lo richiegga, ma senza troppe precauzioni o soverchio timore, senza prevenire ogni caduta anche la più leggiera, se ci sta a cuore, che egli fin da piccino impari a tollerare il dolore, ad acquistare il dominio di sè, a formarsi il carattere, a fare assegnamento sulle proprie forze, ad affrontare i pericoli.

Giunto a dominare lo spazio e camminare da sè, la sua potenza locomotrice entra in un' altra fase di sviluppo e prende un nuovo indirizzo, il movimento delle sue braccia e delle sue gambe esige un continuo e più svariato esercizio: lasciamo che egli impari a correre e saltare, e guardiamoci dal condannarlo all' immobilità dentro le quattro pareti di un'angusta camera od i banchi di un asilo. E qui vengono quegli altri esercizi ginnastici, sempre naturali, ma rivolti propriamente non solo a svolgere le membra, ma a dare ai nervi ed ai muscoli quella tempra vigorosa, quella snellezza, agilità e destrezza di movimenti, che mostrano il dominio della volontà e dello spirito sull'organismo corporeo. Questi esercizii si compendiano nei giuochi infantili e nel lavoro geniale, quali sono la corsa, il salto, la palla, la corda, il maneggio di attrezzi infantili, gli esercizi manuali fatti con balocchi, i lavorucci di casa e via via. Giuoco e lavoro son due cose differenti tanto, che il primo perderebbe la sua efficacia e muterebbe natura, se venisse convertito nel secondo. Il lavoro propriamente inteso è attività seria e rivolta ad uno scopo determinato, più o meno importante; il giuoco è attività geniale rivolta al sollazzo, al passatempo. I giuochi infantili hanno un' importanza pedagogica notevolissima, perchè esercitano una favorevole influenza sullo sviluppo non soltanto fisico, ma altresì mentale del fanciullo, rivelando così anch'essi nuove colleganze tra l'educazione corporea e la spirituale.

Poichè non solo soddisfanno al bisogno, che porta il fanciullo a muoversi ed operare, svolgendo la sua attività muscolare mercè un insieme di movimenti liberi e geniali, che non sentono dello sforzo, ma favoriscono ad un tempo l'educazione intellettuale ed estetica mettendo in moto l'attenzione, l'osservazione, la riflessione e l'immaginazione, promuovono l'educazione morale rallegrando l'anima e lasciandovi cari e durevoli ricordi, sviluppando il sentimento sociale, preparano l'educazione del carattere, perchè il fanciullo trova nei giuochi occasione di rivelare ed avvertire le sue attitudini personali, e giuocando liberamente si mostra all'occhio dei genitori e degli educatori senza infingimento, quale natura il fecé, nelle sue schiette tendenze. porgendo loro così occasione di conoscerne l'indole ed il carattere.

Ho affermato, che il giuoco non è, nè debb'essere il lavoro nel vero e proprio senso di questa parola; però può preparare il fanciullo al lavoro ed ispirargliene l'amore. Per agevolargli questa transizione giova fornirgli qualche occasione di occupazione, la quale senza cessare di essere gradevole e geniale, pure mirasse ad un qualche risultato pratico determinato, quale sarebbe un qualche piccolo servigio reso alla madre nel maneggio della casa, un lavoruccio adatto alle sue forze, che non gli costi grave fatica, e di tal guisa tradurremo in atto la saggia massima pedagogica: il fanciullo lavori giuocando, e giuochi lavorando, massima, che non significa punto la confusione del giuoco col lavoro, come se fossero una sola ed identica cosa, bensì la transizione dall'uno all'altro.

Qui termina la ginnastica naturale e domestica, propria della prima e della seconda infanzia, e sottentra la ginnastica artificiale scolastica e collegiale, propria della puerizia e dell' adolescenza. Questa seconda è ordinata segnatamente in servizio dei figli delle classi agiate, i quali dovendo applicare allo studio abbisognano di esercizi ginnastici artificiali, che svolgano e rinvigoriscano la tempra del sistema muscolare e prevengano o riparino le funeste conseguenze di una vita sedentaria, mentre in riguardo alle classi ope-

raie ed industriali, la necessità di procacciare il vitto quotidiano e provvedere alle prime esigenze della vita, obbliga i loro figli giovanetti ed adolescenti ad un faticoso e rozzo lavoro manuale, che è una vera e seria ginnastica naturale, la quale continua e compie quella propria dell'infanzia.

§ 3.

DELL'EDUCAZIONE DE' SENSI ESTERNI.

Mentre la ginnastica dell'attività motrice muscolare va in particolare servizio della volontà, alla quale spetta imperare ai movimenti delle membra che traducano in atto i suoi propositi, l'educazione de' sensi esterni ha speciale attinenza con altra facoltà dello spirito, l'intelligenza, che giovasi di essi come di strumento indispensabile a fine di penetrare nella conoscenza della natura fisica circostante. Per ragione di questo loro ufficio mentale i sensi vennero appellati la vanguardia dell'intelligenza, e la loro coltura tiene ad un tempo dell'educazione fisica e della spirituale. Da questo alto servigio, che essi sono chiamati a prestare alla nostra facoltà intelligente, agevolmente si può misurare ed apprezzare l'importanza della loro coltura. La nostra vita presente si svolge in seno dell'universo esteriore come in suo naturale ambiente, e vi si svolgerà tanto più prospera e rigogliosa, quanto più ampia e verace sarà la nostra conoscenza di esso universo, nè a siffatta conoscenza ci è dato di pervenire, se i sensi nostri insino dai primordii del loro sviluppo non saranno educati in guisa, che ricevano impressioni convenienti, aggiustate e sincere, e di tal modo somministrino allo spirito informazioni ed immagini fedelmente rappresentative della realtà degli oggetti. E qui, in questa somma importanza dell'educazione de' sensi, conseguente dall'intima attinenza della loro coltura fisica con quella dell'intelligenza, si scopre il perchè nell'impartire l'istruzione incipiente, propria delle scuole elementari, occorre pigliare le mosse da fatti od oggetti, che cadono sotto i

sensi del fanciullo, per innalzare la sua mente alle idee astratte e generali, o come suol dirsi, seguire il metodo oggettivo od intuitivo. Ognun vede, che questo metodo fallirebbe al suo scopo, se i sensi stessi, alla cui testimonianza tutto si appoggia, non venissero educati a percepire con giustezza gli oggetti esterni. Che anzi, se noi disaminiamo più attentamente e più addentro la cosa, rileviamo ancor questo, che il metodo oggettivo, quando sia opportunamente e nella sua giusta misura praticato, riesce esso medesimo valido ed efficacissimo mezzo di educazione de' sensi propria della puerizia, sicchè e l'uno e l'altra vengono a compenetrarsi e sorreggersi mutuamente.

La coltura e lo sviluppo regolare ed armonico non solo degli organi de' sensi, ma ben anco degli stessi sensi corporei è gran parte dell'educazione fisica infantile e puerile. Laonde ben si può dire che la fisica educazione comincia e tiene gran campo nella prima età, ma finisce alloraquando l'organismo fisico ha toccato la pienezza del suo sviluppo e non fa che ripetere collo stesso tenore l'esercizio delle sue funzioni vitali, mentre la coltura spirituale prosiegue e continua sempre progredendo tutta la vita, perchè la virtù esplicativa dello spirito è indefinita. Novello argomento anche questo, che vieppiù conferma la natural subordinazione dell'educazione del corpo alla coltura dello spirito.

Fine dell'educazione de' sensi è la loro perfezione, mezzo universale rispondente a tal fine è l'esercizio. Alla perfezione de' sensi occorrono tre doti particolari, che sono l'integrità, la vigoria, la finitezza. I sensi vogliono essere integri, cioè sani, ben disposti, scevri d'ogni stortura e mala piega, affinchè le impressioni che ricevono dagli oggetti, riescano veraci, ossia corrispondenti alla realtà. In caso contrario le illusioni sono inevitabili. La vigorìa o forza è richiesta affinchè il senso sia capace di impressioni potenti, e colga il proprio oggetto con prontezza, con facilità, con efficacia, non dimezzato o monco, ma nell'integrità e compitezza sua. Fornito poi della dote della finitezza o squisitezza è fatto capace di notare e

rilevare le minime particolarità della natura sensibile, le più sfuggevoli gradazioni di un fenomeno. All'integrità de' sensi, si debbono le percezioni veraci, alla vigorìa le potenti, alla finitezza le squisite. Si accenna alla perfezione dei sensi, allorchè di un uomo si dice, che ha orecchio, che ha colpo d'occhio, che possiede buon tatto.

Mezzo generale a perfezionare i sensi è l'esercizio. Meravigliosa davvero è la virtù percettiva, a cui essi s'innalzano mercè di un continuo ed accorto esercizio. Ognuno ammira l'acutezza visiva del marinaio e del montanaro, che spingono lo sguardo sino ai più lontani limiti dell'orizzonte, la vista finissima del pittore, che scorge le pressochè impercettibili gradazioni di tinte e le più lievi sfumature di un quadro, il fermo e sicuro colpo d'occhio del cacciatore, che colpisce la preda. L'orecchio del musico esercitato all'armonia avverte le più sfuggevoli modulazioni di una voce, le minime gradazioni di una nota musicale (1). Il cieco, a cui torna necessario l'uso continuo del tatto per sopperire alla mancanza della vista e che non è punto distratto dallo spettacolo delle cose visibili, giunge a distinguere nella superficie di un oggetto le forme ed i rilievi più insignificanti.

Ora facciamoci ad esaminare in che modo i sensi del bambino per naturale impulso entrino in esercizio e come alla natura si aggiunga compagna l'educazione domestica per favorire e condurre a buon fine quest'esercizio, risalendo ai primordii del loro sviluppo. Il neonato porta con sè dalla nascita bell'e formati gli organi de' sensi di meravigliosa struttura e sospinti ad iniziare le proprie funzioni; ma i primi loro atti, anzichè ordinati a cogliere il loro oggetto, sono piuttosto un tirocinio, uno sperimento, con cui si addestrano ad operare in servizio della vita sensitiva e per-

---

(1) « Quam multa vident pictores in umbris, et in eminentiis, quae nos non videmus! Quam multa, quae nos fugiunt in cantu, exaudiunt in eo genere exercitati! (Cicero, *Acad.* IV, c. 7.) »

cettiva, in quella guisa che i primi movimenti muscolari del neonato, prorompenti da una forza interiore, sono involontarii e disordinati. Così gli occhi del neonato stanno aperti alle prime impressioni della luce, ma nuotano pressochè inanimati nello spazio uniforme senza distinguere verun oggetto, non esercitano ancora la funzione loro propria, non veggono, ma imparano a vedere. Tirocinio consimile e consimili esercizi naturali ci presentano gli altri sensi, se rivolgiamo sopra di essi la nostra osservazione. Essi abbisognano tutti di venire aiutati in questo loro primordiale esplicamento e di essere esercitati, ciascuno secondo la sua naturale importanza, giacchè non tutti hanno pari pregio e valore, ed eccellono sovra tutti gli altri la vista e l'udito.

Ciascun senso va educato mercè di un esercizio particolare corrispondente alla funzione sua propria ed al suo speciale apparecchio organico; ma di qualunque specie esso sia, l'esercizio va distinto in negativo e positivo. Risiede il primo nell'eliminare tutti gli ostacoli ed i casi, che potrebbero piegarli a men buone abitudini e deviarli dal loro naturale procedere; consiste il secondo nel fornire a ciascun senso buona, opportuna ed eletta copia di oggetti, a cui si applichino e renderli attenti all'impressione, che ne accoglie. L'attenzione è sommamente efficace a procacciare ai sensi tutta la coltura, di cui abbisognano. Vedere non basta, necessita il guardare, ed il guardare è un vedere attento, come l'ascoltare è un attento udire, ed il palpare è un toccare accompagnato da attenzione.

L'udito e la parola. — Meritevole di singolare riguardo è l'esercizio dell'udito, che adempie un rilevantissimo cômpito nel processo della nostra vita intellettiva, morale e sociale. La struttura dell'organismo uditivo mostrasi assai delicata segnatamente nella prima infanzia. Laonde vanno con somma cura evitati i rumori fragorosi ed assordanti, i suoni stridenti, troppo intensi ed acuti, le forti e repentine esplosioni, che scuotono con una dolorosa e smodata commozione i nervi acustici e con essi il cervello, a cui stanno vicini e dispongono ad una sordità parziale.

L'orecchio umano è da natura ordinato all'armonia acustica; chè ben sappiamo dall'esperienza quanto suonino sgradevoli e penose le impressioni prodotte dallo sfregamento del vetro, dallo stridere della lima sui metalli, dal laceramento di un foglio di carta ed in generale da toni aspri e falsi. Ma le prime vibrazioni dell'aria, a cui si apre l'orecchio del neonato, non sono suoni distinti ed armonici, bensì rumori confusi ed irregolari. Da queste prime ed informi impressioni acustiche l'udito del fanciullo va condotto mediante una serie ordinata di esercizi sino all'armonia de' suoni, procedendo per tutti i gradi intermedii fra questi due estremi: qui sta la coltura di questo senso. Vuolsi quindi esordire coll'assoggettare il suo orecchio all'impressione avvertita di un suono particolare indicandogli l'oggetto, da cui proviene, la sua maggiore o minor distanza, il luogo diverso, che può occupare; poi avvezzarlo a distinguere un suono da un altro (si tratta, ben si sa, di impressioni acustiche, non di nozioni astratte); quindi impratichirlo alle differenze ed alle contemperanze di suoni diversi sino a percepire il ritmo e l'armonia, mediante il canto e le varie modulazioni della voce emessa in parlando, giacchè l'organo uditivo è siffattamente conformato da sentire tutti ad un tratto suoni molteplici e diversi. La casa e la campagna, la natura e l'arte presentano un largo e svariatissimo campo al felice successo di siffatti esercizi. La madre co' suoi graziosi e soavi accenti, che fanno sentire al suo bambolo le prime armonie della voce umana, la natura col soffio de' venti, col mormorio de' ruscelli, collo stormir delle frondi, col canto degli uccelli, col fragor de' torrenti, su cui l'educatore richiama l'attenzione del fanciullo, l'arte colla ritmica e varia successione delle note, che suscita da' suoi musicali strumenti, concorrono tutte quante insieme ad educar questo senso al suo nobilissimo ufficio.

Un vincolo indissolubile stringe insieme il senso uditivo coll'organo vocale della parola per modo che l'uno è condizione dell'esistenza e dello sviluppo dell'altro. Lo mostra sino all'evidenza il

fatto comunissimo, che chi nasce sordo, rimane muto. Oggetto proprio ed immediato dell'udito è il suono; ma fra tutti i suoni svariatissimi per differenza di specie e gradazioni d'intensità avvene uno, che ad ogni altro sovrasta, perchè non viene dalla natura esteriore, ma esce dall'intima virtù del nostro organismo, non annunzia una vibrazione molecolare della materia, ma esprime i concetti ed i sentimenti del nostro spirito. È il suono articolato mercè dell'organo vocale, è la parola umana, da cui l'udito attinge una eccellenza singolare, e la sua educazione un pregio ed un'importanza del tutto speciale. Infatti la parola è il veicolo delle idee, epperò l'udito è il senso delle idee. La parola è vincolo, che stringe gli uomini in comunanza di vita, e quindi l'udito è il senso sociale per eccellenza. La parola è organo poderosissimo e supremo, mercè del quale l'educatore ammaestra e l'alunno impara e svolge il proprio pensiero, e per conseguente l'udito è il senso eminentemente pedagogico. Destituito di esso l'uomo rimane poverissimo di idee, vive pressochè estraneo alla società, riesce difficilmente e scarsamente educabile. Circondato da silenzio tristissimo il sordomuto non ode parola umana, non voce amica, che gli desti nell'anima un pensiero, un sentimento, un affetto profondo. La sua coscienza è ottenebrata, la sua fisonomia bene spesso dura e selvaggia, il suo sguardo sospettoso e diffidente; infelice tanto, da sembrare abbandonato dallo spirito e dalla mente dell'umanità. Interviene l'educazione a mitigare tanta sciagura tentandone il riparo; ma il difetto di natura è troppo profondo, perchè possa venire adempiuto dall'arte emendatrice.

La coltura della parola esige ad un tempo il regolare sviluppo ed il retto esercizio sia dell'organo vocale, sia del senso uditivo. Al perfezionamento della voce occorre che essa venga sviluppata e formata in guisa da acquistar forza non disgiunta da grazia, soavità accompagnata da pieghevolezza. Addestrare sin dall'infanzia il fanciullo a parlare con voce nitida, spiccata e conveniente, a leggere con voce alta, sostenuta, distinta, espressiva ed all'uopo

svariata, rinforzare il suo organo vocale per mezzo del canto moderato, opportuno e tale, che si tenga in armonica corrispondenza colla formazione e collo sviluppo dell'orecchio e del senso uditivo, tali sono gli esercizi richiesti alla coltura della parola.

Di una coltura affatto speciale abbisognano sotto questo riguardo i sordomuti, dovendosi alla parola ed all'udito sostituire un linguaggio tutto fondato sul senso visivo, quale è il mimico naturale dei gesti ed il grafico convenzionale dei segni scritti.

La vista. — Come l'udito è il senso del mondo sociale, perchè è il senso della parola e quindi delle idee, così la vista è il senso del mondo fisico della natura, e quindi il senso delle immagini, delle forme corporee rivelate dalla luce. Laonde concorre anch'esso potentemente al lavorìo perfettivo dello spirito umano, siccome quello che fornisce all'intelligenza i primi rudimenti di tutte le scienze naturali, arricchisce la fantasia estetica di leggiadre immagini rappresentative delle idee, conferisce al pensiero larghezza di vedute rivelando allo sguardo l'immenso orizzonte della natura ed innalza la mente dallo spettacolo del visibile universo all'intuizione dell'Essere infinito. L'uomo di felice vista mostra certa qual sicurezza di sè perfino nel processo esteriore della sua persona, mentre chi vede corto e losco, non può fare a fidanza col mondo esteriore, e ne porge doloroso esempio il cieco, la cui andatura è priva di espressione, cascante e mal sicura di sè.

L'esercizio della vista mira a procacciare a questo senso integrità, vigorìa e finezza. L'integrità richiede che la vista si mantenga sana e ben disposta, scevra da ogni difetto ed affezione morbosa, che possa impedirla dall'accogliere impressioni schiette e fedeli. Al che si provvede preservando i teneri e delicati occhi del bambino da una luce, che sfolgori ed abbagli, vegliando affinchè essi non contraggano per mala abitudine una guardatura losca, evitando ogni positura sfavorevole, ogni repentino e brusco passaggio dall'oscurità ad una luce troppo viva. Quanti fanciulli crescono difettosi di vista e viziati di miopia, perchè queste provvide e vi-

gili cure vennero trasandate dalla famiglia e dalla scuola! Quante vittime dell'apprendimento del disegno imposto fuor di tempo e di misura a fanciulli di troppo tenera età, in cui l'organismo visivo è ancora tanto delicato! Noi uomini del secolo decimonono vantiamo tanto la civiltà nostra, il nostro progresso, e maestra di progresso e di civiltà esaltiamo la nostra scuola; ma questa rende alla civiltà un ben tristo servizio regalandole una gioventù di corta vista fisica ed intellettuale.

A fortificare la vista occorre avvezzare a grado a grado gli occhi del bambino alle impressioni dell'aria libera e della luce del giorno. Al che giova potentemente la veduta dell'ampia ed aperta campagna, dove tutto felicemente concorre a rinvigorire questo senso, la purezza, che lo rinforza, la copia e varietà degli oggetti, che lo esercitano sotto ogni riguardo, il verde dell'erba e delle piante, dove l'occhio può riposare dal suo esercizio. Vuolsi infine aver di mira la finezza del senso visivo, ossia la formazione del *colpo d'occhio*, che addestra il fanciullo a cogliere con facilità ed apprezzare con esattezza le distanze, le dimensioni, le proporzioni, la rapidità dei movimenti, la diversità dei colori, la varietà e le gradazioni delle tinte. A tale intento necessita rendere il bambino attento a quanto sta vedendo, giacchè le particolarità e le gradazioni delle cose visibili non si colgono e non si avvertono se non in virtù dell'attenzione. Vuolsi perciò porre la massima cura per ritrarre il fanciullo da quella guardatura svagata e distratta, a cui è portato dalla leggerezza del suo carattere, dalla mobilità ed irrequietezza del suo procedere.

La vista spazia in tanta parte del mondo esterno, quanta non cade sotto l'apprensiva di verun altro senso; ma per ciò appunto soggiace più che ogni altra ad illusioni. Quindi i pedagogisti consigliano di vegliare e porre ogni cura a dissipare queste illusioni ottiche richiamando sopra di esse assai per tempo l'attenzione del bambino. Ma su questo punto avrei le mie osservazioni a fare, nè vorrei che quel consiglio venisse riguardato come assoluto e se-

guito con ogni rigore. Non i sensi fisici essi soli e segnatamente la vista si illudono; anche l'intelligenza ha le sue illusioni, anche il cuore ha le sue proprie, la fantasia è madre feconda e naturale di illusioni, e l'arte della prospettiva e della pittura ripone uno dei pregi del suo magistero nello ingannare gradevolmente l'occhio dello spettatore rivestendo un dipinto di forme ottiche non corrispondenti alla realtà. Direbbesi che la natura medesima abbia voluto intessere la vita umana di illusioni e di realtà in parti corrispondenti e proporzionali. Il perchè è mio avviso che nel rendere accorto il bambino delle illusioni visive non abbiasi a procedere con premurosa sollecitudine, senza modo e senza misura. Perchè strappargli di botto certe visioni fantasmagoriche affatto innocenti, certe piacevoli parvenze di miraggi, che tanto rallegrano il suo sguardo, per sostituirvi la nuda, la fredda, la morta realtà? Non mi pare atto d'uno spirito educato a gentilezza di sentire, come mi sembra opera sconsigliata e spietata quella di chi per fanatico amore di verità strappasse ad anima umana tutte le illusioni della vita, anche quelle che sono un bisogno del cuore, che confortano nei dolori della vita, che se non saranno tradotte in realtà, non si risolveranno nemmeno in amaro disinganno.

Viene l'educazione del tatto, il quale, raffrontato cogli altri sensi fin qui disaminati, si può appellare il senso della solidità della materia, come l'udito è il senso del mondo sociale e delle idee, la vista il senso del mondo fisico e delle immagini corporee. Distinguesi il tatto in passivo od involontario ed in attivo od accompagnato da intenzione. Il primo ha la sua sede nella pelle, che involge quasi in un involucro tutta la superficie del corpo, onde appellasi altresì senso generale, siccome quello, che è sparso per tutto l'organismo esteriore, e ci porta le impressioni esterne del caldo e del freddo, del secco e dell'umido, del duro e del molle. Il secondo che si denomina più propriamente toccare o palpare, ha per suo organo speciale la mano, segnatamente i polpastrelli delle dita, e ci serve a percepire non soltanto la temperatura calda o fredda

dei corpi, ma la loro pieghevolezza e consistenza, il peso, la forma geometrica piana o rotonda, la dimensione, la superficie liscia o scabra. Tutti questi suoi uffizi mostrano quanto la sua educazione importi allo sviluppo della nostra vita e fisica e mentale; e non ultimo de' suoi servizi è questo, che il bambino ancora di pochi mesi mediante l'uso del tatto giunge a percepire il corpo suo proprio siccome distinto dai corpi esterni, perchè toccando e ritoccando le sue membra finisce per accorgersi che la mano che tocca e la parte toccata appartengono entrambe a lui solo.

Ad educare il tatto occorre anzi tutto mantenere integra e netta la pelle, che è l'organo suo proprio; poscia somministrare al bambino, anche quando non è per anco capace di camminare da sè, copia e svariatezza di oggetti tali, che ei possa assoggettare alla pieghevolezza delle sue dita; curare, che li maneggi non macchinalmente, ma con certo quale accorgimento, sicchè mentre ne accoglie le impressioni, acquisti prudenza nello sperimentarli accompagnata da sicurezza, alloraquando si tratta di oggetti, che potendo cagionare qualche offesa all'organismo vanno maneggiati con certo riserbo. Giova pur anco a conseguire finezza di tatto, impratichire il bambino a palpare un oggetto ad occhi chiusi ed all'oscuro, rilevando così certe particolarità del corpo colla sola virtù del tatto senza il sussidio della vista.

Abbiamo considerata la mano siccome organo del tatto, e così riguardata appartiene all'educazione de' sensi. Ma essa è altresì organo di movimenti subordinati all' impero della volontà, che la adopera non più a fine di percepire le qualità tattili de' corpi, bensì per mutarli di posto nello spazio, lavorarli, trasformarli giusta i disegni della mente. e sotto questo secondo rispetto appartiene all'educazione propria dell'attività motrice muscolare. A tale riguardo è bene impratichire il bambino negli usi molteplici della mano, informandolo, secondochè porta l'occasione, dei servizi, che se ne possono trarre, ed addestrandolo a piccoli lavorucci manuali conformi alla sua età; e quando sarà fatto più grandicello, gioverà non poco

condurlo a vedere officine, manufatture, laboratorii, dove gli sarà dato di rilevare la meravigliosa destrezza di mano dei lavoranti, degli artigiani, tessitori, tipografi e le forme svariatissime dell'umana industria.

Il gusto e l'odorato. — L'educazione di questi due sensi importa assai meno di quella degli altri, ed io non posso menar buona l'opinione di Hergenrother, che nella sua *Pedagogia* mette alla pari il gusto e l'odorato con l'udito e la vista. Tra i due sensi, di cui qui facciamo parola, alcuni scorsero un vincolo così stretto da ridurli ad un solo senso. Ma essi diversano in ciò, che il gusto, insediato nella lingua, vi sta giudice delle sostanze nutritive e quindi veglia sulle funzioni dell'apparecchio digestivo, l'odorato, insediato nelle nari, vi sta giudice dell'aria respirabile e quindi veglia sulle funzioni dell'apparecchio respiratorio. Di qui si scorge, che l'educazione di questi due sensi rientra in quella parte dell'igiene, che prescrive le cure relative al nutrimento ed all'aria respirabile.

Il senso del gusto va educato all'esclusivo ufficio, a cui è da natura ordinato, di giudicare delle salutari o nocive qualità delle sostanze, che dalla bocca passano nel ventricolo per il giornaliero sostentamento dell'organismo corporeo. E siccome l'igiene prescrive per l'età infantile alimenti semplici e naturali e condanna le studiate leccornerie, i liquori forti e spiritosi, perciò fallirebbe al suo dovere l'educatore, che intendesse di fare del fanciullo un buongustaio di mensa o di cucina, o coltivasse questo senso con tanto zelo da portarlo alla ghiottoneria e golosità. Sono rarissimi i casi di fanciulli, che da pervertimento di gusto sono tratti a mangiare di soppiatto del terriccio, del sale, del vetro, della creta; mentre bene spesso troviamo nella schiera dei ghiottoni coloro, che sin dalla prima età crebbero fra la squisitezza delle vivande. Anche l'educazione dell'odorato va circoscritta entro i confini segnati dal suo natural ufficio. Esso va convenientemente coltivato perchè ci avverta dei gas mefitici, che serpeggiano nell'aria atmosferica, e che penetrando negli organi respiratorii avvelenano la vita corrom-

pendo i globuli rossi del sangue. Certo non è riprovevole cosa il confortare il senso olfattorio dei fanciulli col profumo dei fiori o di essenze odorose; ma anche qui vuolsi evitare l'abuso: chè gli odori forti e troppo acuti nuocono alla finezza dell'odorato e ne paralizzano l'attività sensitiva, generano gravi dolori di capo, come riesce sommamente esiziale alla salute il dormire in un ambiente viziato dal profumo dei fiori o da acque odorose.

Abbiamo rapidamente discorsa a parte a parte l'educazione propria di ciascun senso esterno ed ora fa d'uopo ragguagliarli brevemente fra di loro, rilevando il vicendevole servigio, che essi si prestano nel compiere il proprio ufficio. I sensi fisici esterni sono molteplici e differenti l'uno dall'altro; ma uno solo è l'*io* umano, che sente ed a cui appartengono tutti, ed in questa unità dell'io, che sente e percepisce molti e diversi oggetti esterni, dimora la ragione, per cui i sensi, accomunando per così dire i loro uffici mutuamente si sussidiano e si rinforzano, e l'uno adempie i difetti dell'altro, o vi sottentra a farne le veci, ne compie o ne corregge le informazioni. Anche qui l'opera educatrice è chiamata ad intervenire, secondando la natura, la quale già essa stessa porta il fanciullino ad adoperare un senso in servigio dell'altro fin dai primordii del loro tirocinio. Il bambino sino dalla sua più tenera età vuol toccare ciò, che vede, vedere ciò, che ode; e gli oggetti, che ha veduto e le sue manine riuscirono ad afferrare, porta alla bocca, come per sottoporli anche al senso del gusto. Sono poi frequentissimi i casi, in cui adopera simultaneamente i due sensi della vista e dell'udito. Ei guarda la mamma nell'atto, che canta, guarda il cane quando abbaia, guarda il campanello, quando ne ode il suono.

In questa speciale virtù, che hanno i sensi di supplire più o meno l'uno alla mancanza dell'altro, è fondata l'educazione del cieco e del sordomuto, ed il divario notevole, che intercede tra queste due forme di educazione emendatrice. Il cieco, dotato dell'udito, che è il senso della parola e quindi delle idee, può venire ammae-

strato dalla società ed acquistare mediante il linguaggio un buon corredo di cognizioni anche relative al mondo soprasensibile dello spirito: manca della vista, e quindi è poverissimo di immagini, ma vi può in gran parte supplire mediante il tatto, dalla cui straordinaria finezza può ricavare buona copia di immagini corporee, aiutato specialmente dalla descrizione, che ode dalla parola altrui intorno l'oggetto, che va palpando; quindi egli può giungere ad una discreta e soddisfacente educazione. Per lo contrario il sordomuto fornito della vista, possiede le immagini della natura visibile, ma privo dell'udito ha deficienza di idee, e pensa le cose anche spirituali, sotto forma di immagini corporee; e mentre il cieco possiede nel tatto un senso, che può in parte supplire alla mancanza della vista, egli non trova nel tatto un sussidio tale, che sopperisca alla deficienza della parola articolata ed udita. Quindi la sua educazione, non sorretta dalla parola viva ed articolata, che è di suprema importanza pedagogica, riesce faticosa, stentata, scarsissima, povera di risultati.

Art. 2.

Dell'educazione spirituale infantile.

Nei primi sei anni di età, che costituiscono il periodo dell'infanzia, l'organismo corporeo del neonato spiega un rapido e considerevole incremento, per cui ho discorso con qualche ampiezza dell'educazione fisica propria di questo stadio della vita. Però male avvisano coloro, che l'educazione infantile vogliono esclusivamente fisica e niente più, muovendo dall'erroneo principio, che nella prima età le potenze mentali non appariscono ancora e che si svolgono dappoi a grado a grado dallo esplicarsi progressivo dell'organismo medesimo. Errore gravissimo è cotesto, giacchè l'esperienza rivela, che le potenze proprie dello spirito già nell'infanzia fanno qualche mostra di sè. Ed errore non meno grave si è il riguardare queste potenze siccome uno sviluppo delle funzioni fisiche dell'organismo,

anzichè siccome proprietà di una sostanza spirituale distinta dal corpo. Se così stesse la cosa, siccome l'organismo corporeo raggiunge il sommo del suo sviluppo in sul terminare della gioventù, così anche le potenze mentali dovrebbero in allora avere conseguito tale perfezionamento da non poter progredire più oltre nelle successive età della vita; il che non è. Gli è cosa indubitabile, che lo sviluppo dell'organismo corporeo concorre allo sviluppo dello spirito: ma non è men vero, che le funzioni fisiche di quello non sono, nè possono diventare le potenze mentali di questo.

Queste considerazioni ci portano a riconoscere la necessità dell'educazione spirituale infantile, e ci consigliano ad un tempo di tenerla entro i modesti confini segnati dal carattere proprio di questa età, in cui le potenze mentali schiudendosi dal loro germe appariscono nella loro forma primigenia.

§ 1.

DELL'EDUCAZIONE INTELLETTUALE ED ESTETICA DELL'INFANZIA.

Qual'è il punto di mossa della coltura intellettuale propria della prima età? Stabilisce lo Spencer, che l'insegnamento della prima infanzia venga dato sopra gli oggetti sensibili secondo un certo ordine, per guisa che la madre intelligente nelle sue lezioni oggettive renda famigliari al fanciullo da prima i nomi degli attributi più semplici dei corpi, la durezza, la morbidezza, il colore, il gusto, la dimensione, ed a misura che le sue facoltà pigliano incremento e sviluppo, aggiunga altre qualità alle già accennate, meno concrete e meno appariscenti. Io avviso in contrario (come già ho notato nella mia opera *Del Positivismo)* che le tenere intelligenze della prima infanzia non abbiano ancora tanto di energia da reggere ad un metodo prestabilito di regolare insegnamento, e che perciò, anzichè assoggettarle anzi tempo a classificazioni intempestive, meglio giovi lasciar libero il campo all'attività mentale, essendochè gli oggetti del mondo esteriore si presentano af-

follati e confusi allo sguardo del fanciullo per guisa, che mai si riesce a nascondere o posporre certe qualità, affinchè si apprendano prima certe altre giusta il loro ordine logico. Tengo quindi con Aristotele, che il fanciullo innanzi al sesto anno di età non debba venir sottoposto a veruna specie d'istruzione determinata e regolare, parendomi che convenientemente si provvegga al primo sviluppo della sua intelligenza tenendo con lui uno spontaneo conversare senza norme prestabilite. Il pensiero conservato nella prima infanzia fresco e vigoroso progredirà poi agile e snello nelle età successive (1).

Ne' miei *Studi antropologici* ho distinto l'intelligenza umana in pensante e conoscente: quella si attua nelle tre primarie operazioni dell'intuizione, della riflessione e della speculazione, questa si svolge nelle tre fondamentali funzioni della percezione esterna, della coscienza interiore, della ragione. Ora facciamoci a ricercare secondo quali norme il pensiero e la conoscenza sbocciando dall'intelligenza infantile, debbano essere diretti nel loro incipiente sviluppo senza violentare la sua propria indole.

Intelligenza pensante. — È intuizione il primo e rapido sguardo del pensiero sopra un oggetto non mai appreso per lo innanzi: epperò essa è anteriore a qualsiasi studio e lavoro riflessivo della mente, nè richiede un più o men lungo tratto di tempo ad essere compiuta. Importa qui avvertire, che oggetto dell'intuizione non sono esclusivamente le cose corporee esterne, che cadono sotto i sensi, ma quelle altresì, che appartengono al mondo, interno ed immateriale, insomma tutto ciò, che cade la prima volta sotto l'apprensiva del pensiero, siccome alcunchè di distinto da ogni altra cosa. L'intuizione è messa in moto dalla curiosità, la quale è vivissima nell'infanzia più che in ogni altra età della vita. La cu-

---

(1) « Quamlibet parvum sit quod contulerit aetas prior, maiora tamen aliqua discet puer eo ipso anno, quo minora didicisset. Hoc per singulos annos prorogatum in summam proficit; et quantum in infantia praesumptum est temporis, adolescentiae acquiritur ». (Quintiliani *Instit. orat.*, lib. 1, cap. 1.)

riosità non è ancora la conoscenza della verità, ma ne è per così dire il presentimento; è il pungolo naturale, che eccita l'intelligenza a sempre nuovi pensieri. Quindi vuolsi tener viva nel fanciullo la curiosità di sapere affinchè fornisca alla sua intelligenza larga copia di intuizioni ed adoprare in guisa che ciascuna di esse sia conforme all'oggetto intuito.

La curiosità si tien viva evitando la monotonia e ricorrendo alla novità. Un ambiente sempre monotono e troppo uniforme smorzando la curiosità, intorpidisce l'intelligenza. Quando un bambino è forzato a passare gran parte della giornata fra le quattro pareti di una stanza, nel prolungato silenzio di voci umane, cogli occhi immobili sopra pochi oggetti sempre i medesimi, in un'età avidissima di impressioni, di aria, di luce, di moto, la sua curiosità viene a languire ed il suo pensiero si mostra stentato e povero di intuizioni. Poniamolo in mezzo ad una svariata dovizia di oggetti nuovi ed interessanti, e nella sua mente eccitata dalla curiosità spunteranno nuovi pensieri, ed altri ne produrrà essa stessa colla sua propria energia. Ma qui teniamoci ben bene in guardia dal soffocare noi stessi la sua curiosità stringendoci addosso al fanciulletto ed assalendolo con una scarica serrata di repentine interrogazioni intorno a questa o quell'altra parte e qualità del nuovo oggetto intuito. Lasciamolo riposare alquanto nell'intuizione di esso e goderne la fresca impressione, finchè senta il bisogno di formolare egli stesso la sua dimanda.

Mentre l'intuizione è un pensare affatto spontaneo ed inconsapevole di sè, la riflessione invece esordisce con un atto di attenzione rivolto dallo spirito sull'oggetto intuito coll'intendimento di chiarirne la natura rilevandone gli elementi. Senza il sussidio dell'attenzione il fanciullo non può muovere un passo nella via del sapere, ed ogni tentativo per educarne l'intelligenza fallisce allo scopo. Checchè egli veda o senta, se non vi presta attento il pensiero, nulla gli rimane in capo. Quindi sommamente importa la coltura dell'attenzione sin dalla prima età, e non soltanto al felice

successo dell'educazione intellettuale, ma ad un tempo alla morale, sia perchè la coltura dell'intelligenza è un dovere morale, sia perchè alcune azioni più o meno colpevoli della nostra vita pratica ripetono talfiata la loro origine da una distrazione volontaria, ossia da una mancanza di attenzione dipendente dalla nostra libera volontà.

Nella coltura dell'attenzione fa d'uopo tener conto de' moventi della volontà, alla quale appunto ne spetta il dominio. La volontà dominatrice dell'attenzione è essa medesima mossa da diverse cagioni, che cangiano di natura e di efficacia secondo il progredire dell'età. Ora nel periodo dell'infanzia l'attenzione va rivolta non già sopra nude ed aride astrattezze, le quali non rispondendo alle speciali inclinazioni proprie di questa età non hanno nessuna presa sulla volontà, bensì sopra oggetti sensibili, siccome quelli, che lo interessano assai, e su quei fenomeni interni, che spiccano di più fra le vicende della sua vita infantile. Tutto ciò, che suscita nel fanciullo sensazioni e sentimenti gradevoli ed appaga le sue naturali inclinazioni, un fiore, un trastullo, una macchinetta da lavoro, un fatterello proprio della sua età, tutto attrae a sè la sua attenzione. Nè vuolsi dimenticare, che essa muta di carattere nei varii periodi della vita, e mostrasi mobile e distratta nell'infanzia, alquanto più raccolta nell'adolescenza, sostenuta e perseverante nella gioventù.

Dalla coltura dell'attenzione dipende il felice successo del lavoro della riflessione, la quale abbraccia una serie successiva di atti che vanno sempre più complicandosi nel loro intreccio, ma nell'infanzia si manifesta sotto la sua più semplice forma de' giudizi e de' raziocinii più elementari. Alla coltura di questi adunque qui dobbiamo ristringerci.

Fin dagli anni primi il bambino, percepiti alcuni oggetti che caddero sotto i suoi sensi, ed alcune loro qualità più appariscenti, congiunge insieme una percezione coll'altra o le disgiunge, e compone così tra sè e sè i primi e più semplici giudizi. Ma il giudicare dalle prime impressioni non sempre è conforme alla realtà

delle cose, ed è non ultima delle fonti de' nostri errori. Quindi i suoi sensi fisici vanno esercitati in guisa, che gli forniscano nitide e fedeli impressioni delle cose sentite. A mano a mano che il fanciullo va trascorrendo gli anni della sua infanzia, anche la sua virtù intellettiva piglia un incremento proporzionale, ed allora occorre vegliare sulle persone che gli stanno attorno, perchè non lo imbevano di volgari pregiudizi, esercitare il suo pensiero in giudizi comparativi tra più oggetti, che rilevino le somiglianze e le differenze di forma, di volume, di distanza, di qualità.

Di tal guisa egli va acquistando le prime idee astratte di numero, di spazio, di misura, di movimento ed altrettali. I giudizi comparativi sono un preludio alla facoltà del ragionamento, essendochè non solo forniscono un certo corredo di idee concrete ed astratte, che sono i materiali del raziocinio, ma altresì avviano il pensiero a comporle insieme determinando i rapporti più semplici, per cui le une conseguono dalle altre. Certamente non ci è dato di segnare l'anno preciso, in cui si schiude questa facoltà ordinatrice delle idee, ma assai prima del sesto anno i fanciulli già danno a divedere, che sanno comporre le forme più elementari del ragionare, e ne fanno sicuro argomento i *perchè* ed i *dunque*, che entrano nel loro conversare. E noi dobbiamo venire in aiuto di questa facoltà nascente pigliando parte ai loro discorsi, notando il come da qualche fenomeno risalgono alla sua più prossima ed immediata cagione o da qualche nota massima discendono alla sua pratica applicazione, e se il loro ragionare pecca d'incoerenza, invitandoli ad avvertirla ed emendarla, senza punto discendere ad astrattezze logicali, nè uscir fuori dal loro mondo infantile. Con questi semplici raziocinii intrecciati di facili e spontanei giudizi il pensiero del bambino ordisce le prime trame di quel sapere, a cui più tardi la speculazione imprimerà una forma rigorosa e scientifica. A questo incipiente lavorio dell'intelligenza pensante interviene la memoria a prestare i suoi primi indispensabili uffizi conservando pronti in servizio della facoltà giudicatrice e ragionativa i materiali neces-

sarii al loro sviluppo. Quindi anch'essa va convenientemente coltivata a seconda delle occasioni, che si presentano, invitando il fanciullo a ricordare oggetti già veduti, a ripetere un fatterello, che lo aveva interessato, a rammentare qualche vicenda domestica, a cui aveva preso parte.

Intelligenza conoscente. — Essa apprende il mondo sensibile circostante colla percezione esteriore, il mondo interiore dell'anima colla coscienza, il mondo infinito e trascendente colla ragione. Queste tre facoltà conoscitive già nell'infanzia fanno la loro prima apparizione e non vanno abbandonate alla ventura.

L'intelligenza della prima infanzia si apre alla conoscenza del mondo esteriore allora appunto che i sensi fisici si schiudono alle impressioni della circostante natura. Quindi a mano a mano che gli organi della vista, dell'udito, del tatto vanno perfezionandosi e diventano capaci di accogliere in maggior copia le impressioni esterne, l'intelligenza infantile accresce il piccolo corredo delle sue rappresentazioni sensibili, delle sue immagini, delle sue percezioni, ne compone i primi giudizi ed allarga la cerchia de' suoi rapporti col mondo corporeo della natura. Ogni cura dall'educatore consacrata allo sviluppo degli organi sensorii ed all'esercizio de' sensi esterni, promuove la coltura dell'intelligenza sin dalla prima infanzia; e di tal guisa l'educazione intellettuale viene a connettersi colla fisica. Se impertanto la tenera infanzia non comporta ancora che si pigli tra mano il libriccino dell'abbicì, ben può il fanciulletto venire convenientemente ammaestrato a leggere nel gran libro della natura, dove invece delle morte lettere dell'alfabeto spiccano esseri vivi ed animati.

Mentre i sensi fisici già sono alquanto sviluppati, il bambino mette a prova gli organi della favella e riesce ad articolar la parola. Allora la sua intelligenza entra in una nuova e singolare fase del suo sviluppo. La coltura della percezione esteriore attinge dall'esordiente linguaggio un potente rinforzo. Ogni nuovo oggetto, che percepisca il fanciullo, ogni nuova qualità e parte dell'oggetto

stesso, che abbia destato il suo interesse, viene segnato col suo vocabolo corrispondente e piglia con esso una forma stabile e forma davanti al pensiero. Qui un còmpito assai rilevante spetta al magistero educativo. Siccome lo sviluppo del pensiero procede di pari passo collo sviluppo del linguaggio, così vuolsi porre ogni cura affinchè il vocabolo, con cui il fanciullo esprime la prima sua idea di un oggetto, sia esatto e preciso. Chi fin dai primordii della sua educazione intellettuale incominciasse coll' adoperare il vocabolo *libertà* come sinonimo di *licenza*, o quello di *autorità* come sinonimo di *forza*, cadrebbe in due gravissimi errori, da cui germoglierebbero poi altri molti. Certo in sulle prime il bambino non comprende subito tutto quanto il significato di un nuovo vocabolo; egli non vede ad esempio nella parola *circolo* tutto quanto vi scorge la mente del geometra; ma se il vocabolo esprime esatta l'idea, egli è sulla giusta via per comprendere col tempo quanto vi sta contenuto. L'esattezza del vocabolo importa assai, ma non basta. Necessita più di tutto che l'idea dell'oggetto sia essa medesima giusta e verace, vale a dire corrispondente alla realtà conosciuta. Occorre quindi vegliare a che il fanciullo non sostituisca una illusione della sua mente alla cosa medesima scambiando l'apparenza colla realtà, quale sarebbe il caso, in cui percependo la prima volta il fenomeno della rugiada la considerasse quale una piccola pioggia.

Il retto apprendimento della lingua non solo promuove la prima coltura della percezione, per cui il fanciullo apprende il mondo sensibile esteriore, ma gli fornisce ad un tempo un valido mezzo per pigliar conoscenza del mondo interiore della sua anima, che è oggetto della coscienza. Sin dalla prima infanzia il pargolo possiede certo quale accorgimento di se medesimo, per cui sentesi alcunchè di distinto dagli oggetti posti fuori di lui nello spazio, entrando con essi in lotta allorchè ne risente sgradevoli impressioni. È questa la forma rudimentale della coscienza psicologica, la quale, vaga dapprima ed affatto indeterminata, va chiarendosi col progredire dell'età. A poco a poco egli avverte i suoi atti este-

riori, e vedendo che fuori di lui ci sono forze, contro le quali si rompono i suoi desiderii, viene costretto a ripiegarsi sopra di sè, parla di se medesimo, delle sue voglie, de' piaceri e de' dolori suoi contrapponendosi alle persone ed alle cose, che non sono lui, e nel suo parlucchiare con babbo e mamma indovina che anch'essi hanno desideri e sentimenti loro proprii. Così vien fatto accorto che qualche altra cosa esiste oltre di quanto egli vede e tocca fuori di sè: ha scoperto dentro di sè l'esistenza di un piccol mondo: la coscienza psicologica è sorta in lui. Interprete ed espressione di questa coscienza infantile è la lingua, che il fanciullo va imparando e che vuol essere dall'educatore saggiamente adoperata a fine di iniziarne il conveniente sviluppo. Giova a tal uopo con semplici interrogazioni consigliate dall'opportunità del momento richiamare l'attenzione di lui dalle azioni, che egli fa e che più vivamente lo interessano, a quello, che egli pensa e sente in cuor suo, avviandolo così a rendersi conto de' suoi desiderii, delle impressioni diverse della sua anima, de' moventi del suo operare.

Il mondo esteriore de' corpi appreso col mezzo della percezione, il mondo interiore dell'anima conosciuto mercè della coscienza, sono entrambi finiti: sopra di essi sta l' Essere infinito, oggetto della ragione. Or diremo noi, che durante l'intiero corso dell'infanzia, che va dal primo al sesto anno di età, la ragione se ne stia ancora talmente chiusa in se stessa da rimanere affatto ignara del proprio oggetto? Dio è tal essere, cui nessuna mente vale a comprendere nella pienezza della sua infinità: ma appunto perchè infinito, egli penetra in diversa misura in ogni intelligenza umana, da quella del selvaggio, che vede poco più in là del suo deserto, a quella del genio che scruta l'universo. Quindi nella ragione del fanciullo già sboccia il concetto di lui, concetto infantile, ma pur tale da distinguere l'Infinito dal finito. Nell'*Adelchi* del Manzoni Ermengarda morente esclama: « Parlatemi di Dio: sento ch' Ei giunge ». Queste parole con più di ragione può ripetere di sè il fanciullo, giacchè sul limitare medesimo della vita già intravede

Iddio e gli parla di lui l'atteggiamento medesimo della madre, che inginocchiata prega, la vista de' pubblici templi e degli altari, il conversare religioso degli uomini, lo spettacolo dell'universo, di cui egli istintivamente domanda chi l'abbia fatto. La ragione infantile vola di botto dal mondo a Dio per impeto di spontanea intuizione, mentre il pensiero adulto risale a lui percorrendo la scala ascensiva degli esseri e delle cagioni sino ai termini estremi della creazione. Spetta alla madre educatrice di coltivare con amoroso e delicato pensiero questo rudimentale concetto di Dio, spuntato nella ragione del suo fanciulletto, vegliando perchè non venga adulterato da storte immagini e chiarendolo con elementarissime avvertenze suggerite dai fatti più semplici della vita domestica e della natura.

Educazione estetica. — L'educazione estetica infantile si collega con quella parte dell'educazione fisica altrove discorsa, che riguarda la coltura e l'esercizio dei sensi estetici, quali sono la vista e l'udito. Durante il periodo dell'infanzia il fanciullo già percepisce le bellezze più semplici e più appariscenti che cadono sotto i suoi sensi, e ne sente certo quale compiacimento, e se ne compone nella fantasia le prime immagini. La coltura di cui abbisognano queste sue potenze, vuol essere affatto conforme alla natura infantile di lui, la quale ancora non giunge a cogliere in un fenomeno della natura la bellezza dei particolari, in un dipinto la sfumatura delle tinte, in una statua la correttezza dei contorni, in una musica le sfuggevoli gradazioni delle note. La prima età si piace de' colori vivaci, de' suoni vibrati, delle forme corporee spiccate e grandeggianti, di tutto che mostri esuberanza di vita; e sopra consimili bellezze noi richiameremo l'osservazione del fanciulletto, guardandolo però ad un tempo dalle attrattive del grottesco, dello sformato e dello strano, da cui può venire facilmente sedotto. Ridenti scene campestri, incisioni ed immagini leggiadre, rappresentative di oggetti della natura viva ed animata, dipinti, che ritraggano qualche caro avvenimento domestico, ariette musicali, che informino all'armonia il senso uditivo, canzoncine, che parlino ad un

tempo alla fantasia, alla mente ed al cuore, con questi ed altrettali mezzi verremo schiudendo al loro sviluppo le potenze estetiche di lui, astenendoci pur sempre dallo inaridire la freschezza delle sue impressioni colle nostre inopportune analisi fredde e minute sugli oggetti osservabili.

Anche i giuochi proprii di questa età giovano a svolgere la percezione ed il sentimento del Bello, dell'ordine, della simmetria, svegliano il buon gusto, eccitano l'immaginazione vuoi inventiva, vuoi imitativa e ne favoriscono l'esplicamento. Con qual sorriso la bambina sta contemplando le vaghe fattezze della sua poppatola, con quanta grazia la viene abbigliando? E come il fanciullo vagheggia le figurine di legno, che ha composto in bell'ordine sì che ritraggano l'ideale della sua fantasia!

§ 2.

DELL'EDUCAZIONE MORALE E RELIGIOSA DELL'INFANZIA.

Non bene avvisano coloro, che riguardando all'eccellenza dell'educazione morale e religiosa la giudicano inaccessibile all'infanzia e la vogliono differita a quell'età più matura, in cui il giovane illuminato dalla ragione è fatto capace di riflettere intorno i principii astratti del giusto e dell'onesto ed alla natura della Divinità. Sentenzia il Rousseau, che ad una giusta e chiara idea di Dio non ci arriva l'età fanciullesca, e che di lui non abbiasi a pronunciare tampoco il nome all'alunno fino all'età giovanile. Come se il pensiero umano nel suo progressivo sviluppo esordisse issofatto dall'idea chiara di un oggetto, anzichè dall'idea oscura! Come se il fanciullo non vivesse in società, e quivi sin dalla sua più tenera età non sentisse in famiglia e fuor di casa parlar di Dio e bestemmiarne il nome, nè gli tornasse quindi necessario raccogliere sopra di esso il suo pensiero! Eppoi se, come afferma il Rousseau, fosse mestieri ritardare l'educazione religiosa sino all'età, in cui ci sia dato formarci di Dio un'idea lucida e chiara, questa età si fa-

rebbe attendere un bel pezzo, ma non verrebbe mai. Il fatto è, che come ho avvertito testè, in nessuna età della vita si possiede della Divinità una conoscenza sgombra da ogni oscurità ed incertezza, in ogni età se ne conosce quel tanto, che alla ragione umana è consentito. L'educazione religiosa dell'infanzia da Rousseau rigettata, ben fu intesa e consacrata dal Redentore con quelle semplici e maestose parole: « Lasciate che i pargoli vengano a me », a lui che era Uomo e Dio.

Certo un fanciullo non ancora pervenuto al settimo anno di età è impotente a sollevarsi a speculazioni astratte intorno la natura generale dei doveri e di Dio, ed operare con libero dominio di sè; epperò non comporta un insegnamento morale e religioso in forma teorica di rigorosi ragionamenti. Ma da ciò consegue, non già che vuolsi bandire dall'infanzia ogni e qualsiasi guisa di educazione morale e religiosa, bensì quella soltanto che è propria dell'età giovanile, e siccome le potenze morali non avrebbero raggiunto quel grado di sviluppo che è proprio dell'età giovanile, se già non avessero iniziato nell'infanzia il loro esplicamento, perciò va riconosciuta un'educazione morale e religiosa infantile, ossia conforme a questa prima età della vita. « Quando mai (chiede l'autore di *Levana*, Gian Paolo Richter) le cose sante meglio potrebbero pigliar radice se non nell'età dell'innocenza? Ed in qual periodo della vita ciò, che deve operare per l'eternità, può meglio apprendersi che in quello, in cui non si dimentica giammai »?

Il sentimento morale manifestasi fin dal primo svilupparsi della vita infantile, tenendovi luogo della pura ragione. Il fanciullino ad ogni immagine del giusto e dell'onesto (fosse pure il sacrificio di una vogliuzza o di un momentaneo piacere) se ne compiace pur non sapendo rendersene conto, ed inconsciamente partecipa al sentimento di approvazione, che gliene viene da persone autorevoli. Ben presto, se mai gli si infligge un castigo non meritato, se ne lagna come di un'ingiustizia, pur non avendone il concetto teorico, e si fa bene spesso giudice dell'operare de' suoi compagni, argomento

manifesto, che il suo spirito già si è aperto alla moralità. Insieme con queste inconsapevoli aspirazioni dell'anima infantile verso il Buono e l'Onesto, che richiamano sopra di sè le prime cure dell'educazione morale, si schiude il sentimento religioso, questo primo slancio del cuore del fanciullo, che s'innalza ad alcunchè di Santo, di augusto, di infinito, al gran Padre celeste, il quale sta lì ascoltando, non veduto, le preghiere, che a lui rivolge la buona mamma.

Come lo sviluppo intellettuale dell'infanzia riguardo alla conoscenza del mondo corporeo esordisce dalle sensazioni, che gli oggetti esterni suscitano in lui, e procede poi alle astrattezze della riflessione ed alle pure idealità della ragione, così lo sviluppo morale muove dal vago sentimento morale e dalla inconscia imitazione delle buone azioni altrui, e progredisce al concetto astratto della legge morale, norma imperativa del nostro libero operare. Quindi promuovere e sviluppare nel fanciullo questo incipiente sentimento della moralità vuol essere prima e sollecita cura della madre, alla quale la natura affidò in modo speciale il delicatissimo cómpito dell'educazione morale de' suoi pargoletti. Essa adunque si adoperi anzitutto a tutelare e proteggere il tenero e delicato sentimento morale del bambino. Quindi le persone, che gli stanno intorno, rispettino la verginale innocenza della sua anima: non mai un' immagine invereconda venga a turbare la purezza del suo sguardo: non una sconcia parola offenda mai le sue caste orecchia: nessun atto indecente, nessun esempio immorale risvegli anzi tempo in lui certi istinti ancora latenti ed ignorati. « Nil dictu foedum (scrive Giovenale nella sua *Satira* XIV) visuque haec limina tangat, intra quae puer est... Maxima debetur puero reverentia ». Si vegli a che il fanciullo non contragga certe secrete abitudini, che tornano esiziali ad un tempo alla castità dell'anima ed alla salute del corpo. Ma il sentimento morale infantile non va soltanto protetto e mantenuto intatto contro tutte le sinistre influenze, che potrebbero in qualche modo offenderlo e pervertirlo, bensì vuol essere altresì convenientemente coltivato e disvolto. Al

che giova il suscitare nell'animo del fanciulletto ed avvivare quel sentimento di gioia o di scontento, che consegue dal suo operare; e ad un tempo fargli sentire il piacere od il disgusto, il soddisfacimento od il rincrescimento, che noi stessi proviamo pel suo lodevole o riprovevol contegno; eccitare in lui sentimenti di simpatia e di stima per le persone autorevoli, di amore e di benevolenza verso tutti; destare nel suo cuore emozioni morali col mezzo di vive ed animate descrizioni e narrazioni di belle azioni o di fatti riprovevoli, che però non trascendano la cerchia del suo mondo infantile.

Ma non si scompagni mai dalla coltura del sentimento morale quella del sentimento religioso, che ne è il più potente rinforzo e lo spirito animatore. Mentre il suo sentimento morale va svolgendosi nella benevolenza e gratitudine verso chi gli diede la vita, e nell'affetto della famiglia, il cuore di lui inspirato dalla pia parola materna sente nella visibile provvidenza amorosa de' genitori quel gran Padre celeste, che fa risplendere da per tutto il suo sole, e tutti ci guarda quali figli del suo amore. Alimenti la madre questo tenero sentimento religioso ponendo sulle labbra del suo pargolo brevi preghiere per tutti i cari suoi e per quanti gli fanno del bene e rallegrandolo con canzoncine, che spirino affetti religiosi quali li può sentire la sua età. Evvi un santuario, in cui il cuor del fanciullo può espandere, come in un tempio fatto per lui, il suo sentimento religioso in tutta la sua nativa semplicità e freschezza: è il Redentore, l'Uomo-Dio, nella sua umana sembianza ancora infantile. Col linguaggio inspiratole dal cuore di madre essa gli parli del Salvatore, che tanto si deliziava de' pargoli raccolti intorno a lui, gli tratteggi nella sua storica realtà l'immagine del divin Fanciullo, tipo della santa infanzia, e dal cuore commosso del suo bimbo proromperà vivo e puro il sentimento della Divinità. Così la madre parla di Dio al suo fanciulletto, ed egli lo sente, perchè il Dio dell'una e dell'altro è il Dio del cuore.

La coscienza morale e religiosa infantile si schiude insieme col sentimento morale e religioso, e l'una e l'altro si corrispondono nei loro umili esordii. Nella prima età il fanciullo non apprende il giusto e l'onesto nella loro astratta generalità, bensì nei fatti e nelle azioni particolari, in cui si attua, come non riconosce l'obbligatorietà del dovere nell'autorità ideale della legge, ma piuttosto nei comandi e nei divieti pronunciati dall'autorevole parola dei genitori. Egli è consapevole di far cosa buona corrispondendo con amorosa obbedienza alle cure affettuose del babbo e della mamma ed alla simpatia delle persone, con cui convive in famiglia. Egli riposa ancora nell'innocenza infantile, che è l'ignoranza del male. Ma a poco a poco i sensi fisici soverchiati dalla vivacità delle impressioni, gli istinti inferiori lusingati dall'avidità dei piaceri, le passioncelle della collera, dell'invidia, della malevolenza, dell'egoismo, insorgono a turbare la calma soave della sua anima: egli si accorge che non è verso i genitori quale dovrebbe; ed in questa lotta suscitata dentro di lui la coscienza messa alla prova si fa più viva, i suoi giudizi morali assumono una forma meno empirica ed alquanto staccata dalle azioni particolari, finchè di riflessione in riflessione si solleva poi all'idea astratta del dovere e della legge. Per la qual cosa l'istruzione come mezzo educativo della coscienza morale va nella prima età impartita non per idee astratte, ma per fatti quali si svolgono nella cerchia dell'infanzia. Ora di questi fatti i primi per ordine di tempo sono quelli, che si svolgono sotto gli occhi medesimi del fanciullo, e sono compiuti o da lui medesimo, o dalle persone che lo circondano. In riguardo al suo proprio operare dobbiamo mostrargliene schietta la nostra approvazione od il nostro biasimo accompagnandoli a mo' di sanzione con qualche segno spontaneo della nostra benevolenza o del nostro scontento, e così la sua coscienza verrà formandosi alla prima conoscenza delle azioni morali. I fatti poi, che egli vede compiuti da altri, pigliano forma propria di esempi, perchè ei li assume siccome norma direttiva del suo operare, essendochè sentesi istintivamente

portato a giudicare ben fatto tutto quello, che vede fare di solito dalle persone, che gli sovrastano, come tiene per vera ogni sentenza, che esca loro di bocca. Si tengano quindi ben bene in guardia i genitori dal falsare essi stessi col loro malo esempio il nascente criterio morale dei loro bimbi e veglino sulla costumatezza delle persone, che li circondano. Oltre di che sommamente importa coltivare in essi il sentimento della sincerità e della veracità cotanto necessario alla formazione di una retta coscienza morale. L'infanzia è istintivamente sincera e verace, perchè si muove per impeto spontaneo ed inconsapevole di natura. L'infingimento, la doppiezza, la simulazione presuppongono una riflessione accorta e simulatrice, superiore all'indole della prima età. Si mentisce, perchè la nostra interiore bruttezza di cui siam consapevoli e sentiamo la responsabilità, non apparisca allo sguardo altrui. L'educatore ha dovere di conservare questo prezioso tesoro della sincerità da natura largito all'infanzia.

Colla coscienza morale spunta la coscienza religiosa, mercè della quale il fanciullo intuisce un'autorità invisibile, che sovrasta a quella medesima de' suoi genitori. È l'autorità soave di quel buon Padre celeste, che la madre già gli ha fatto sentire siccome il gran Padre, che a tutti provvede, e che ora deve rappresentargli alla mente siccome Colui, che tutto vede anche i nostri più secreti pensieri, che penetra con occhio scrutatore in fondo alla nostra coscienza, che sorride ai buoni, che lo amano ed i malvagi castiga. Con questo infantile, ma giusto concetto religioso, la coscienza morale del fanciullo s'innalza dall'autorità dei genitori, che comandano il bene, all'autorità di Dio, che è la bontà morale personificata, ed in lui intravede l'obbligatorietà del dovere accompagnata dalla sanzione.

Viene la coltura della volontà. Nell'infanzia questa potenza morale mostrasi volubile e leggiera ne' suoi desiderii, incostante e mutevole nei suoi propositi, corriva a deliberare, impotente alle risoluzioni gravi e ponderate: tutte queste qualità hanno la loro ragione

nell'indole propria dell'infanzia, in cui la vivacità e la forza delle sensazioni e delle immagini, l'indeterminatezza delle idee, la prepotenza dell'imitazione, la deficienza del serio riflettere e del ragionare astratto non comportano una volontà costante, grave e sicura nel suo procedere. Farebbe quindi opera sconsigliata quell'educatore, che riguardando siccome vizi da estirpare o difetti da emendare queste qualità affatto naturali alla volontà infantile, si adoprasse a procacciarle quella costanza di proposito, quella fermezza di risoluzione, quella ponderatezza nel deliberare, che sono proprie dell'età più matura. Che se la volontà infantile ancora non comporta di essere educata alla vera formazione del carattere morale, ben può essere avviata all'arduo cômpito col mezzo della disciplina e della obbedienza quali convengono a questa età. Reggere e confortare il fanciullo in queste prime prove, che gli tocca di sostenere per imparare a dominar se stesso assoggettando tutto il suo operare alla disciplina della volontà ed a sottomettere la volontà alla obbedienza della legge morale, tali sono i modesti limiti, in cui deve tenersi ristretta l'educazione di questa potenza.

Dal guasto originario della natura umana pullulano sin dai primi anni malsane passioncelle, che, se abbandonate senza freno a se medesime, a poco a poco acquistano inconsapevolmente la tiranna potenza delle male abitudini, sicchè la volontà anche fatta adulta più non vale a disciplinarle. Queste malnate inclinazioni vanno sollecitamente represse appena fanno mostra di sè. Non si ritardi sino all'apparizione della libertà morale e della riflessione, scusando il bambino, che non intende ragione delle sue scorrette azioni, ignaro della legge morale, alla cui stregua non può ancora commisurarle; giacchè talvolta una piccola passione inavvertita nel suo inizio crebbe gigante sino a tiranneggiare lo spirito per tutta la vita. Una sgarbatezza, uno spregio, una scapricciata, una scappatella, una sfuriatina, un dispettuccio, una prepotenza, un' invidiuzza, queste ed altrettali sono le prime esplosioni dello spirito del male; sono i *grandi delitti* della piccola infanzia, che vanno repressi dallo spirito del

bene; e già fin da questo punto sta per avverarsi la massima, che nelle lotte e nelle prove della vita si avvalora e si rinvigorisce la virtù del volere. Guardiamoci dal circondare di soverchie cure il nostro bambino ed infiorargli la vita, dal risparmiargli ogni fatica, dal sorreggerlo ad ogni ombra di pericolo, dal manifestare sgomento ad ogni sua lieve caduta. Lasciamolo sin dai primi suoi passi alle prese colle difficoltà, coi disagi, col dolore, dove e quanto gli bastano le forze, se ci sta a cuore che egli giunga al dominio di sè. Impari dalle malattie la pazienza, dalla dura necessità la rassegnazione, dalle conseguenze del suo operare la prudenza morale, dalle privazioni la sobrietà e la temperanza; impari a sacrificare qualche vogliuzza per amore de' suoi cari, a vincere la cupidigia donando altrui qualche cosuccia del proprio. Anche la gelosia e l'invidia germogliano bene spesso dal seme della natura ancora infantile. Sciagurate le madri, che invece di adoprarsi a reprimere sollecite queste due passioni, le quali avvelenano la vita in sul primo sbocciare, le fomentano esse stesse con preferenze personali ed irragionevoli simpatie!

All'infanzia, ancora ignara della sventura e della colpa, la natura ha largito una beata ilarità di cuore ed una giovialità di umore, quasi per rinfrancarla nella prima lotta, che le tocca di sostenere contro le nascenti passioni. Il bambino dal cuore ilare e contento si apre all'amore della famiglia, all'affetto ed alla benevolenza universale, obbedisce docile e volonteroso, mostrasi espansivo, confidente, sincero, alieno da ogni maligno sentimento. Facciamo quindi del nostro meglio perchè ei conservi inalterata la sua naturale giovialità e gaiezza, rimuoviamo da lui ogni cagione di malumore e di cupezza, e guardiamoci ben bene dall' inasprirlo ed irritarlo noi stessi, contrariandolo fuor di ragione, rattristandolo coi nostri maltrattamenti, opprimendolo colla nostra tetraggine. Insieme coll'ilarità fiorisce nell'anima infantile bello di celestiale bellezza il pudore, che dell'innocenza è l'angelo tutelare, come l'innocenza è l'ignoranza del male. Esso è scudo alla volontà contro la sensualità in-

sorgente e gli ignobili istinti, ed a conservarlo puro ed intatto non è mai troppa ogni vigile cura educativa che si adoperi. Tristo a colui, che contamina l'innocenza ed il pudore del pargolo!

Mentre il bambino impara a dominare se stesso mercè della disciplina, deve imparare a sottomettersi ad una volontà superiore mediante l'obbedienza. Io non dirò col Rousseau: « fategli sentire il giogo pesante della necessità, che la natura ha imposto all'umanità »; ma inducetelo a sentire che evvi oltre la sua un'altra volontà superiore assai più potente, alla cui fermezza mal sa resistere la propria, ma che questa volontà non è una forza cieca, bruta, tiranna, come *il giogo pesante della necessità*, sibbene una volontà imperiosa, eppur temperata dalla bontà, circondata dal rispetto, perchè è la volontà di chi soccorre ai bisogni di lui, adempie alle sue aspirazioni, comanda il suo bene. Genitori e figli vivono di puro ed operoso amore; e quest'amore fa sì, che il comando di quelli non sia brutale violenza o dissennato capriccio, bensì autorità rispettabile, e l'obbedienza di questi non sia un umiliante e pauroso servilismo, ma una spontanea ed ossequente accondiscendenza. Il comando inspirato dal cuore genera un'obbedienza, che viene anch'essa dal cuore, perchè l'amore congiunge in una le due volontà, quella che comanda, e quella che obbedisce. Ma il cuore sia intelletto d'amore, sappia comandare e vietare a tempo, a luogo, per necessità, con fermezza, sincerando nel bambino le esigenze del volere fondate in natura, dai volubili capricci suscitati da bisogni fittizi; sappia premiare con un bacio, con un sorriso di contento, punire con uno sguardo rincrescevole e severo, anzichè solleticando la gola o vendicandosi contro i sensi; sappia tenere occupato il fanciullo con qualche lavoruccio geniale ed interessante, e segnatamente con giuochi rispondenti alla sua indole, essendochè la disoccupazione genera tedio e noia, e queste predispongono alla disobbedienza.

Un fenomeno purtroppo frequente nella prima età, che sfibra la volontà, turba la serena ilarità dell'anima infantile e comprime lo

svolgersi di alcune buone tendenze, è la paura. Avvezziamo perciò fin da piccino il fanciullo all'orror delle tenebre, allo scoppio del tuono ed baglior della folgore, a vedere o toccar senza tema oggetti ripugnanti, grotteschi, spaventosi. Non mostriamoci impauriti nell'atto che lo incoglie qualche subitaneo malore. Se ci occorre di correggerlo, non lo sgomentiamo minacciandogli crudeli castighi, rinchiudendolo fra due porte od in luoghi oscuri. Non rendiamolo meticuloso e pusillanime colla leggenda di notturne apparizioni fantastiche, di streghe e spiriti folletti, che malignano fra le tenebre, di morti, che ritornano, di demoni cornuti, che ghermiscono i bimbi cattivelli.

CAPO II.

Dell'educazione propria della puerizia.

Progredendo dall'infanzia alla puerizia l'organismo corporeo insieme colla mente, che lo informa, ha preso un notevole incremento, a cui deve rispondere una nuova forma di educazione.

Educazione fisica. — Gli organi de' sensi già sono addestrati all'esercizio regolare delle loro funzioni; e più che al loro più ampio sviluppo vuolsi por mente a che si conservino integri e sani e siano guarentiti da ogni viziosità e stortura. Così ad esempio è sconvenevole l'insegnamento elementare del disegno, se troppo precoce, o spinto più in là che nol comporti questa età, giacchè la vista ancora tenera potrebbe patirne offesa. Per lo contrario la facoltà della semovenza, propria del sistema nerveo muscolare, abbisogna di esercizi più svariati e più vigorosi: e qui interviene a prestarle i suoi primi servizi l'arte della ginnastica, la quale però deve tenersi entro assai modesti confini, non usurpando il primato, che spetta alla ginnastica della natura. Alla mobilità propria della puerizia meglio si confanno i movimenti spontanei e liberi, composti insieme e diretti dalla virtù intuitiva della mente, che i compassati e stretti da norme prestabilite.

Le passeggiate all'aperta campagna, la marcia, la corsa, il salto, la palla, la barra, tutti questi giuochi proprii della puerizia costituiscono un insieme svariatissimo di movimenti ginnastici naturali, che potentemente contribuiscono a rinvigorire il sistema nervoso, a sviluppare le membra, a conferire ai muscoli agilità e destrezza. Il giuoco della palla giova altresì a dare giustezza al colpo d'occhio. La barra è ad un tempo buona ginnastica del corpo e della mente per la rapidità delle mosse, per l'accortezza nell'inseguire e nel fuggire, per la gara delle parti contendenti, per il consapevole cospirare di più forze al trionfo della propria causa.

Pensatamente io non faccio qui parola della lotta, chè non saprei consigliarla. Quel combattere che fanno due fanciulli le loro stesse persone e stringersi con violenza corpo a corpo per gettarsi a terra l'un l'altro come i bruti, parmi un insulto alla dignità di nostra natura, un'offesa a quel sentimento di umanità, a cui dobbiamo essere educati sin dall'infanzia. Lottare contro le cose materiali anzichè contro le persone, spiegando l'attività de' muscoli e de' nervi in lavori di mano conformi all'età ed all'indole della puerizia, questo è senza dubbio esercizio corporeo ben più efficace e veramente pregevole, perchè attesta il dominio dello spirito sulla materia e mira allo intento non già di atterrare persone, bensì di trasformare gli oggetti della natura in istrumenti del nostro perfezionamento.

Gli esercizi ginnastici finquì accennati, mentre rinvigoriscono il sistema nerveo muscolare e rassodano l'organismo, giovano pur anco a conservarlo prospero e sano e guarentirlo da malattie, e così la ginnastica conferisce all'igiene medesima. Poichè la vivacità, il brio, la giovialità, da cui sono animati i giuochi ginnastici, salutarmente influiscono sulla circolazione del sangue, sulla digestione, su tutte le funzioni della vita vegetativa, preservano l'organismo da quell'accidioso torpore, che lo sfibra e lo accascia, ed impediscono quell'alterazione e quel ristagno degli umori, da cui germogliano gran copia di morbi. La nettezza degli abiti e della

persona, la semplicità del vestire, la naturalezza degli alimenti, la sobrietà del cibo, la purezza dell'aria respirabile, la tolleranza delle variazioni atmosferiche e dell'inclemenza delle stagioni, sono precetti igienici segnatamente proprii di questa età. Mentre nel corso dell'infanzia i periodi della veglia e del sonno si alternavano con eguale durata, alla puerizia bastano poco più di nove ore di riposo al dì. Nè va dimenticata un'avvertenza non poco rilevante. Nella fanciullezza incomincia il lavoro mentale regolare e continuato, a cui presta l'opera sua l'organo cerebrale come strumento. Giova quindi vegliare sulla salute dell'alunno, moderando gli studi in guisa da non turbare la necessaria armonia tra l'attività della mente ed il riposo del corpo.

Educazione intellettuale. — L'istruzione intesa nel vero e rigoroso significato del vocabolo incomincia colla puerizia e presuppone un certo qual sviluppo mentale accompagnato dalla coscienza del proprio pensiero. Durante l'infanzia l'intelligenza ha fatto le prime prove delle sue forze, ha imparato la parola, ha rivolto un rapido e vago sguardo sulla natura e si è formate le primordiali ed informi cognizioni delle cose. Ora il tirocinio mentale è compiuto. L'intelligenza pensante è disciplinata all'esercizio delle sue funzioni: l'intelligenza conoscente può procedere dalle primitive conoscenze alle notizie riflesse e generali: il fanciullo è diventato discepolo, intende e fa sua la parola, che insegna, sentesi disposto a seguire il maestro, che lo introduce nelle regioni del sapere scientifico, percorrendo coi propri passi i sentieri, che gli vengono a mano a mano additati. Poniamoci quindi a studiare l'educazione dell'intelligenza puerile, riguardata da prima come facoltà pensante, poi come facoltà conoscente.

Le operazioni molteplici del pensiero si compiono e si avvicendano con tale intreccio, che le precedenti preparano come condizione le susseguenti, le une s'ingradano nelle altre, e tutte si compenetrano e si sorreggono a vicenda. Da questa legge generale di continuità vuol essere governata la coltura dell'intelligenza pensante,

propria della puerizia, in tutto il suo processo. L'educatore impertanto mai non dimentichi, che le intuizioni devono svolgersi gradatamente le une dalle altre e preparare le corrispondenti astrazioni; che le operazioni analitiche e le sintetiche hanno da procedere armonicamente insieme e condurre passo passo alla generalizzazione; che il raziocinio non può elevarsi ad una forma sempre più complicata e rigorosa se la facoltà del giudicare non va ampliandosi e raffermandosi. Ed ora discendiamo alle singole operazioni della intelligenza pensante, avvertendo anzi tutto, che le facoltà intellettive non solo differiscono di grado nei singoli alunni, ma negli uni spuntano più presto, negli altri si mostrano più tardive, epperò non comportano tutte lo stesso tenore di coltura.

Viene prima l'intuizione. Male avvisano coloro, che restringono questa operazione del pensiero ad un determinato periodo della vita, qual'è l'età infantile, trascorsa la quale ne abbandonano la coltura. Dimenticano costoro, che alloraquando si manifestano le funzioni intellettive di grado superiore, le inferiori non iscompaiono, bensì proseguono il loro sviluppo in servizio di quelle. La prima età della vita non è essa sola intuizione, nè tutta quanta intuizione: in ogni età della vita spuntano nuove intuizioni, le quali s'intrecciano con i pensieri, che le hanno precedute, e con quelli, che le susseguono. Intuire è di tutte le intelligenze, da quella del contadino, che vede la prima volta una vaporiera attraversare i suoi campi, a quella del genio, che vede balenarsi davanti alla mente una splendida verità, a cui non pensava neanco. Un fanciullo sente narrare in famiglia il fatto d'un valentuomo, che ha assegnato morendo gran parte della sua sostanza ad un pio istituto, ma che i parenti suoi contestano la legalità del testamento dicendolo opposto ad una disposizione del Codice. Egli capisce per bene tutti i particolari, che entrano nel racconto: son cose già da lui pensate e ripensate altra volta; ma fra tutti i vocaboli, di cui già possiede il chiaro significato, ne incontra uno affatto nuovo per lui, il vocabolo *Codice*, di cui tuttavia si forma così di volo un vago concetto

raccogliendolo da tutto l'insieme del racconto. Ecco esempio d'intuizione propria dell'età puerile, eppure frammista con altri pensieri già chiariti dalla riflessione.

Abbiasi adunque per fermo che da ciascuna intuizione spuntano tante altre intuizioni parziali, quanti sono gli elementi in essa distinti col mezzo della riflessione, a cui venne sottoposta. Ogni qualità particolare, che l'analisi rileva nell'oggetto intuito, diventa alla sua volta essa stessa una nuova intuizione, perchè l'analisi, da cui esordisce la riflessione, ci dà bensì il numero delle parti e qualità comprese nell'oggetto intuito, ma queste, presentandosi la prima volta al nostro pensiero, sono vere intuizioni, essendo apprese in modo vago e confuso, e bisognevoli di essere poi segnatamente studiate. La mente del fanciullo intuisce il circolo, abbracciando con un primo e rapido sguardo questa figura tutta quanta senza però distinguervi alcunchè. Ben tosto riflettendovi la analizza e ne rileva il centro, la circonferenza, il raggio, il diametro, la corda, il settore e via via; ma tutte queste parti elementari del circolo, nell'atto che egli le viene enumerando, non gli sono note di tutto punto; sono altrettante intuizioni, che spuntano da quella prima. L'educatore deve tener conto di questo lavorìo del pensiero, in cui l'intuizione continuamente s'intreccia colla riflessione per dirigerne la coltura con prospero successo. In ogni argomento particolare, che egli imprenda a discorrere, in ciascuna lezione scolastica, in un racconto storico evvi sempre qualche punto oscuro agli occhi di tale o tal altro alunno: spetta al suo accorgimento il rilevarlo ed il chiarirlo.

Dall'intuire l'intelligenza pensante fa passo al riflettere, sorretta dall'attenzione, la quale nell'età della puerizia assume una forma più misurata ed abbisogna di una speciale coltura. L'attenzione è il pensiero, che prende, per così dire, possesso dell'oggetto, il quale si è a lui presentato, quasi come un popolo errante s'impossessa di una terra, che si offre libera al suo sguardo e vi pianta le sue tende. L'attenzione si mantiene più o men ferma e sostenuta se-

condo il più o men forte potere della volontà, che la domina, e questa alla sua volta spiega energia diversa secondo il diverso fine, che la muove. Nell'infanzia la volontà è mossa dalle gradevoli impressioni degli oggetti sensibili, epperò sopra questi va specialmente rivolta l'attenzione del bambino. A poco a poco il fanciullo guidato da acconcie applicazioni pratiche delle cose insegnate si compiace non più dei soli oggetti caduti sotto i sensi, che va osservando ed esaminando, ma dell'esercizio medesimo del pensiero, comincia a gustare i piaceri dello studio in grazia de' vantaggi, di cui è fecondo, e la sua attenzione si sente ringagliardita ed avvalorata da una volontà, la quale non è più mossa dai piaceri del senso fisico, ma dall'attrattiva dei godimenti intellettuali. Inspirare al fanciullo l'amore dello studio è quindi valido mezzo di coltura dell'attenzione.

Ad eccitare l'attenzione, fortificarla e renderla sostenuta fa di mestieri tener conto del carattere mentale dell'alunno, della natura dell'oggetto, su cui essa è rivolta, del tempo e del luogo, in cui s'insegna. In certi fanciulli essa è naturalmente portata alla distrazione da una fantasia troppo viva e prepotente: in altri è inclinata ad una soverchia ed esclusiva concentrazione sopra oggetti speciali: in chi si eccita agile e pronta, ma perchè troppo volubile, presto si dissipa: in chi esordisce lenta e quasi intorpidita, ma poi prosegue perseverante. L'educatore si adoperi a temperarne i difetti, a coltivarne i pregi. Quanto all'oggetto, su cui essa è rivolta, necessita che desti nell'animo dell'alunno un interesse conveniente ed opportuno, ossia lontano egualmente dai due estremi del difetto e dell'eccesso. L'interesse riesce insufficiente e vien meno del tutto, ogni qual volta l'oggetto, su cui si riflette, sgradisce per troppa uniformità, o si protrae oltre del ragionevole la riflessione sul medesimo punto sino a stancare l'attenzione. S'incorre poi nell'eccesso opposto, se troppo presto e con troppa leggerezza si trapassa da un argomento all'altro sino a distrarne la mente, come pure se si ricorre ad un mezzo estraneo alla natura

gannevoli pregiudizi. A sradicare dall'animo dell'alunno questa cieca fede, questa irragionevole tendenza ad accogliere con mente passiva i giudizi altrui qualichesiano, fa d'uopo mettere in moto la sua intorpidita attività pensante, eccitandolo a giudicare da sè ogni qual volta vi giunge la virtù della sua intelligenza. A tal uopo giova cogliere ogni occasione, che si presenti opportuna, per richiederlo del suo giudizio; esercitare il suo pensiero in convenienti raffronti di rassomiglianza e di contrasto tra cosa e cosa, e quando egli stesso esca in giudizi errati, non correggerli noi stessi in sua vece, ma richiamarvi sopra l'attenzione di lui. Ancora, il fanciullo è corrivo a giudicare delle cose e delle persone, che lo interessano, e questa sua avventatezza lo precipita in fatali errori. Di tanto sconcio si viene al riparo avvezzandolo ad una sostenuta attenzione ed esercitando il suo spirito di osservazione sui fenomeni e sugli esseri svariatissimi della natura, sicchè allora soltanto conchiuda il giudizio, quando siasi procacciata sufficiente notizia del rapporto fra le due idee che lo compongono. Infine sono pure copiosa fonte di errori le passioni, che acciecando l'intelletto lo traggono a giudicar delle cose altramente da quel, che sono in realtà e riguardarle sotto quell'aspetto parziale ed esclusivo, che risponde al nostro sentire egoistico. Si adoperi quindi l'educatore a mantenere sereno e spassionato l'animo del fanciullo addestrandolo a vedere le cose sotto tutti i loro aspetti e nella loro realtà.

Di giudizi logicamente intrecciati si compone il raziocinio, epperò la rettitudine del giudicare prepara ed avvia alla rettitudine del ragionare. Il pensiero del fanciullo, che già venne educato non solo a giudicare con verità, ma altresì a rendersi conto de' suoi giudizii, rimane avvalorato a connetterli giustamente insieme in forma di ragionamento. L'autore dell'*Emilio* fra i non pochi suoi paradossi anche questo ha pronunciato, essere disdicevole cosa coltivare nel fanciullo il ragionamento; ma la natura umana non l'ha fabbricata lui, e per natura la puerizia ragiona anch'essa, e meglio talvolta che non un altezzoso saccente. Che da un alunno di

scuola elementare non abbiansi a pretendere lunghi, sottili e filati raziocinii, ai quali appena può elevarsi una mente giovanile alquanto matura, ognuno sel sa senzachè occorra avvertirlo. Ma il ragionamento ammette tal varietà di gradazioni progressive, che ogni età vi trova la forma rispondente al grado del suo sviluppo. Riferire i fenomeni già conosciuti alle loro semplici leggi, argomentare dai caratteri di un oggetto alla specie od al genere, a cui appartiene, o da qualità note ed apparisceuti a qualità non osservabili e recondite, risalire dagli effetti alle cagioni, scandagliare nei fatti comuni della natura e nelle azioni ordinarie della vita lo scopo raggiunto, i mezzi adoperati, gli ostacoli superati, dedurre da un principio generale conseguenze più o meno prossime ed applicarle a qualche caso pratico, dimostrare qualche semplice teorema appartenente alla disciplina, che si viene imparando, tutte queste sono operazioni mentali, che, saggiamente dirette, addestrano il fanciullo a ragionare con sodezza e logica dirittura. Spetta poi all'accortezza dell'educatore il condurre questi esercizi con ordine, con crescente gradazione, con giusto criterio, cogliendo occasione dai fenomeni, che si presentano spontanei allo sguardo, dai fatti e dagli avvenimenti storici, che egli viene narrando, dai componimenti scolastici, che assegna all'alunno, e richiamando l'attenzione di lui sui raziocinii sconclusionati e storti.

Condizione assolutamente necessaria alla coltura ed al progredire dell'intelligenza pensante è la memoria, la quale vuol essere educata a dovere segnatamente nella puerizia, nella quale spiega una virtù ed un'efficacia pressochè prodigiosa. Questa facoltà tiene ad un tempo dell' organismo corporeo e dell' intelligenza. Evvi quindi una memoria meramente meccanica, tutta legata alle cieche impressioni sensibili dell'organismo, la quale ritiene e riproduce parole, frasi e periodi senza intenderne il significato; ed una memoria illuminata dalla cognizione, che conserva, risveglia e riconosce le idee dall'intelligenza acquistate. L'intervento dell'organismo nell'operare della memoria ci spiega il perchè alcuni

pedagogisti raccomandano di far ripetere dagli alunni ad alta e misurata voce la lezione da mandare a mente, ed il come essa vigoreggi o sminuisca secondo lo stato sano o morboso del corpo e le varie età della vita.

Il meraviglioso sviluppo della ritentiva nel periodo della fanciullezza scusa in parte gli eccessi, a cui di frequente trascorrono gli educatori nel coltivarla. Dacchè la memoria partecipa e dell'organismo e dell'intelligenza, consegue che nell'esercitarla hannosi da scansare due estremi: essa cioè non va alimentata di parole inintelligibili o di cose affatto incomprese, nè sopraccaricata di idee sconnesse, incongruenti, disordinate, affastellate insieme. Pedissequa ed ancella delle altre facoltà pensanti, essa è chiamata a seguirle passo passo nel loro progressivo cammino, mettendone in serbo gli acquisti ideali e tenendoli pronti in servigio del loro ulteriore sviluppo. Sia impertanto esercitata in modo gradualmente progressivo e senza interruzione, conformemente alle altre operazioni del pensiero; e quanto alla scelta delle idee, si ponga mente all'ordine, alla chiarezza, alla maggiore o minore importanza loro. Si addestri il fanciullo ad associare insieme le idee non già col mezzo di allacciature arbitrarie e convenzionali, bensì coi forti loro vincoli naturali, chè così saranno più agevolmente impresse in mente, più durevolmente ritenute, più prestamente e fedelmente richiamate, e la memoria sarà educata a camminare non sui trampoli della mnemotecnica artificiale, ma per sua virtù interiore. A tal uopo giova che l'alunno venga esercitato a ripetere con altre parole ed in altra forma la lezione assegnata, ma impari letteralmente a memoria le formole rigorose della scienza, i pronunciati fondamentali della morale, i passi degli scrittori classici.

Passiamo all'intelligenza conoscente. La percezione esteriore, la coscienza psicologica, la ragione proseguono il loro incominciato lavorìo dall'educatore saggiamente diretto, e le prime cognizioni rudimentali sparsamente acquistate nell'infanzia vanno a poco a poco svolgendosi in altre più ampie e più lucide sino a comporre il sa-

pere scientifico nella sua forma più semplice e primordiale. A mano a mano che l'attenzione del fanciullo si rafferma e la volontà si rafforza, occorre coltivare in lui la percezione e l'osservazione della natura per guisa ch'ei giunga a dominare la folla delle impressioni esteriori avvertendole e sappia considerare da più lati il medesimo oggetto notandone per ordine le particolarità senza trascorrere all'esclusivismo, abbracciarne con un solo sguardo parecchi e discorrere con facilità dall'uno all'altro senza abbandonarsi alla distrazione, rilevarne le somiglianze e le disparità, le circostanze di tempo e luogo. Mentre si addentra con noi nella conoscenza del mondo sensibile esteriore, altre cognizioni si presentano d'indole più astratta e generica, su cui dobbiamo richiamare la sua attenzione. I corpi della natura si contano nella loro quantità numerica e si estendono nelle dimensioni dello spazio: sotto il primo riguardo porgono materia all'apprendimento dell'aritmetica, sotto il secondo all'apprendimento della geometria. Gli è qui che hanno il loro punto di mossa queste due discipline. Male ammaestra chi trasporta di botto e bruscamente il fanciullo nel mondo astratto e morto delle cifre e delle figure geometriche. Presentategli un bel cristallo di rocca colle sue linee rette, co' suoi angoli, colle sue faccie quadrilatere, esagonali, una pianta viva colla sua forma cilindrica, colle sue curve, colla sua circonferenza, col suo diametro; una palla d'avorio colla sua superficie perfettamente circolare; e voi avrete così posato sulle vere sue basi l'insegnamento di questa disciplina. Nè i corpi particolari sparsi sulla terra formano essi soli l'oggetto della percezione esteriore. La terra essa stessa è un gran corpo osservabile nella sua superficie parte asciutta, parte immersa nelle acque, nella configurazione de' suoi monti e dei suoi piani, nella varietà de' suoi prodotti naturali, nelle sue regioni qua coltivate, là inospite, nelle stirpi differenti de' suoi abitanti, nella temperatura diversa delle sue zone. Così le nozioni elementari di geografia si aggiungono a compiere la coltura della percezione dilatandone la cerchia. Ma in tutto ciò non dimentichiamo di esercitare il fanciullo a rendersi

ragione delle percezioni acquistate, a riflettere sulle osservazioni fatte, ad ordinare in gruppi e classi le cognizioni ottenute sicchè queste rispecchino gli esseri della natura nelle loro gradazioni di generi e specie.

Assai più malagevole riesce la coltura della coscienza psicologica, ma non perciò va abbandonata, essendochè essa tanto importa, che l'educazione dello spirito tutta quanta si risolverebbe in un meccanico automatismo, se non fosse accompagnata ed avvivata dalla consapevolezza di sè. Essa va condotta con sommo accorgimento, non intricata in astratte sottigliezze psicologiche, ma svolta dall'*io* vivente dell'educando, sempre conforme al progredire della sua età ed al tenore del suo operare, sempre libera e spontanea quale la consigliano le opportune circostanze di tempo e di luogo. Anzi tutto persuadiamo ben bene il fanciullo del gran bisogno di raccogliersi in sè ed osservar se medesimo ponendogli sott'occhio esempi di giovani o di adulti, che traviarono o fallirono nei loro disegni, perchè rimasero inconsapevoli del loro operare. Poi induciamolo a riconoscere la sua individualità personale avvertendo che egli osserva bensì e contempla la natura circostante, ma non è questa stessa natura da lui osservata, bensì ha un essere suo proprio; che egli sente le cose esterne, le pensa, le desidera o le avversa, le ama o le odia, ma che queste sensazioni, questi pensieri, questi desiderii ed affetti sono suoi e formano il mondo interiore della sua anima sostanzialmente distinto dal mondo esteriore della natura. Dopo ciò, eccitiamolo a riflettere sul picciol mondo racchiuso nell'intimo dell'esser suo contrapponendolo al gran mondo posto fuori di lui, e da questo, che già gli è noto in parte, argomentando per analogia a quello ancora ignoto. Così egli verrà rilevando, che a quel modo, che nella natura circostante succedono fenomeni o cangiamenti, e questi importano forze, che li producano e sostanze, a cui appartengano, non altramente cangiamenti continui succedono dentro di lui, i quali esigono forze, che li producano, e sono le sue potenze, ed una sostanza, a cui appartengano, ed è il suo me-

desimo *io* personale. Per avviarlo ad una facile ed elementare conoscenza delle sue potenze, del suo essere individuo e delle sue modificazioni, avvezziamolo a dimandare a se medesimo, che cosa egli pensi, o senta, o desideri, ad avvertire i cangiamenti, per cui passa il suo spirito e rilevarne la differenza, a rendersi ragione de' motivi del suo operare, delle difficoltà che incontra ne' suoi studi, de' suoi progressi intellettuali e morali. Potente rinforzo alla coltura della sua coscienza psicologica è lo studiare gli animi altrui nelle loro esteriori manifestazioni quali stanno registrate nei racconti, nelle biografie, nella storia, giacchè la natura umana è in fondo la stessa in tutti.

Insieme colla percezione esteriore e colla coscienza di sè va educata nel fanciullo la ragione, facoltà prestante che ha per oggetto il divino, l'eterno, l'infinito, l'immutabile, l'assoluto, l'universale. L'osservazione del mondo sensibile e lo studio di se medesimo vanno diretti in guisa da farlo accorto, che dovunque egli si muova, checchè pensi e senta, sempre si trova in faccia all'Infinito, riconoscendolo siccome il Sole di tutte le umane intelligenze, l'idea centrale di tutto il nostro sapere, la forza suprema, da cui pendono tutte le forze della natura, il fondamento immobile, su cui riposano le credenze universali del genere umano, l'eterno ed unico principio motore di tutto l'universo. — Mediante siffatta educazione dell'intelligenza conoscente il fanciullo nel corso progressivo della sua puerizia viene a comporsi in mente la sua piccola fisica e storia naturale, la sua aritmetica e geometria, la sua geografia e storia, la sua psicologia e filosofia; e se a tutti questi studi aggiungeremo quelli che riguardano il leggere, lo scrivere ed il comporre, la lingua nazionale e la grammatica, avremo qui tutto il picciol mondo enciclopedico quale è accessibile all'apprensiva di questa età. Certo è, che tutti questi studi vanno tenuti entro i più modesti confini sicchè non aprano la via ad un morboso enciclopedismo; ma la loro molteplice varietà è assolutamente richiesta dall'indole di questa età, in cui l'attenzione è abbastanza av-

valorata per rivolgersi a parecchie materie, non però tanto da fermarsi lungamente sopra ciascuna, e le funzioni dell' intelligenza già essendo tutte attive abbisognano ciascuna del proprio nutrimento.

Educazione estetica. — Nel periodo della puerizia le potenze estetiche allargano notevolmente il loro sviluppo attingendo in maggior copia dalla percezione sensitiva le immagini, dall'intelligenza le idee, immagini ed idee, che costituiscono i materiali del suo lavorìo. Quindi è che questa parte di educazione va pigliando sempre più largo campo in mezzo alle altre e con esse più intimamente si compenetra; giacchè non è a dire quanto influisca sullo sviluppo di tutta la vita mentale la coltura dell'immaginazione intellettiva. L'attenta osservazione delle bellezze della natura e dell'arte, le vivaci descrizioni e le narrazioni animate, il canto e la musica, la calligrafia e il disegno, il comporre letterario, le favole, i miti e le leggende sono fra i precipui mezzi di educazione estetica propria di questa età. La contemplazione delle meravigliose creazioni naturali e dei capolavori artistici, accompagnata da opportune e spontanee osservazioni intorno l'armonica corrispondenza delle parti e l'unità del concetto rappresentato, come pure la descrizione vivamente tratteggiata di luoghi e scene incantevoli ed il commovente racconto di fatti belli di bellezza morale acconciamente conferiscono alla coltura della percezione e del sentimento estetici. Giovano allo stesso intento le rappresentazioni teatrali adatte alla puerizia, la musica, il canto accompagnato da poesie, che rispondendo allo spirito della fanciullezza commuovano il cuore a puri e nobili affetti ed inspirino il desiderio del meglio col mezzo di leggiadre immagini. La calligrafia ed il disegno, mentre perfezionano il senso estetico della vista e l'attitudine artistica della mano, educano l'immaginazione a quell'armonia di linee e di contorni, che è gran parte del Bello artistico e naturale. Ma il più valido ed universale esercizio per coltivare a dovere tutte le potenze estetiche risiede nel comporre letterario sussidiato dalla

lettura degli scrittori classici. Poichè l'argomento proposto, sia esso attinto dal mondo fisico o morale, abbia esso la forma descrittiva, o la narrativa, o la epistolare, richiede, ad essere esteticamente trattato, che la fantasia inventiva scelga qua e là le idee più convenienti al tema, le componga insieme ad armonia e le rivesta delle immagini più elette ed espressive, commisurando la forma sensibile alla sostanza ideale.

Fu mossa questione in pedagogia, se il sovrannaturale, il meraviglioso, il fantastico, l'inverosimile, e quindi il mito, la leggenda, la favola, l'apologo, abbiano ad essere adoperati quali mezzi di educazione estetica per la puerizia. Certo è, che le favole, come pure i miti, gli apologhi e le parabole esprimono verità ideali, specialmente di ordine morale, rivestite di forme sensibili, leggiadre, attraenti, che parlano alla fantasia, all'intelletto ed al cuore, quasi persone vive. Avvisano alcuni, che nelle finzioni inverosimili e nelle leggende fantastiche abbiansi a tenere ordinariamente occupate le potenze estetiche dei fanciulli, mentre altri le vorrebbero affatto bandite siccome funeste all'indole di questa età, verace ed innocente per natura. Così Platone riguardava i miti come parte essenziale dell'educazione infantile sino al sesto anno di età, ma soggiungeva doversi procedere ben guardinghi nella loro scelta. Herder avvisava, che la fiaba può, secondo l'intendimento, con cui è adoperata, servire tanto ad educare, quanto a depravare l'animo dell'alunno, e che gli uomini in nessuna età possono passarsi della poesia. Guardiamoci adunque dal comprimere quell'idealismo peculiare, che è proprio della puerizia e dal costringere l'immaginazione del fanciullo nella cerchia della nuda ed ordinaria realtà. Quintiliano teneva in gran conto le favole, mentre il Rousseau le proscrive tutte quante sostenendo, che esse falsano il pensiero del fanciullo generando idee storte e ne guastano il cuore suscitando ignobili sentimenti. Egli analizza la favola di Lafontaine intitolata *Il corvo e la volpe*, dove il corvo è chiamato *Messère*, *Maître*, e la volpe gli rivolge la parola, ed il nostro critico osserva che con

ciò s'insinuano due false idee nella mente del fanciullo. Come se questi non si accorga di siffatte finzioni, a cui è avvezzo egli medesimo! Come se i fanciulli essi stessi nel loro scherzevole conversare non si regalino talvolta i titoli onorifici di messeri, e la fanciulletta non si piaccia di rivolgere la parola alla sua bambola di legno, animandola della sua vita, pur sapendo che essa non ha nè orecchi per udire, nè lingua per parlare.

Educazione morale e religiosa. — L'educazione morale deve camminare di conserva colla intellettuale, e va accuratamente promossa e rinforzata nella puerizia, in cui al candore dell'anima ed all'innocenza degli anni sottentra il risveglio delle malnate passioni e dei bassi istinti. Il sentimento morale, illuminato da una più chiara conoscenza del retto ed onesto operare, si commuove all'aspetto della virtù, si turba in presenza della colpa, si espande più vivo e più diffuso nell'amore del Bene. La sua coltura deve estendersi a tutti quei sentimenti particolari, che sono di esso quasi altrettante manifestazioni, e che nella puerizia vanno dispiegandosi più ampiamente. Tali sono il sentimento individuale, il sociale, il religioso. Quanto alla prima di queste tre specie di sentimenti, educhiamo per tempo l'alunno a sentire decorosamente, ma pur modestamente di sè per quel che riguarda la sua vita individuale, a sentire nobilmente della dignità umana, per quel. che si attiene alla convivenza sociale. Il sentire modesto di se medesimo porta il suo animo alla tolleranza delle opinioni altrui, al rispetto delle persone, allo spirito di sacrificio, a quella concordia degli animi e delle menti, che è il più saldo cemento della vita sociale (1).

---

(1) Duole il dirlo questo sentimento di modestia va via via scomparendo dalla pubblica educazione italiana de'giorni nostri, in cui (come fu da altri avvertito in occasione di una disposizione scolastica ministeriale) si eccitano i giovani a mettersi in mostra, si abituano di buon'ora al rumore della gloria, al fumo delle lodi, all'odore dell'incenso, s'insegna loro che chi non s'affretta a far parlare di se, ignora il fondamento della vita moderna.

E qui siami consentita una franca parola di biasimo contro la moda delle solenni e pompose distribuzioni de'premi, dove la pudibonda modestia del giovanetto o della fanciulla, trascinata a far pubblica mostra di sè, non può non patirne offesa; e mentre la folla applaude al piccolo eroe fortunato, che assapora la gioia di avere colla potenza dell'ingegno non suo, ma della natura, soverchiato nell'arringo scolastico i condiscepoli, taluno fra questi si rammarica in cuor suo, che, scarso di mente, non è riuscito neanco a vincere le prove dell'esame malgrado la sua costante applicatezza allo studio. Non così s'insegna la cura del proprio buon nome; non così s'inspira l'amor della gloria. Coltiviamo nel nostro alunno il sentimento del rispetto, che egli deve alla dignità della sua natura, per guisa che di ogni sua vittoria morale si allieti, di ogni sua caduta gli dolga; ma educhiamolo ad un tempo al modesto sentire di sè, epperò siano ammisurate e prudenti le nostre lodi ed i biasimi nostri, sicchè nè invanisca di sè, nè si sconforti, ma faccia giusta misura d.lle proprie forze.

Così coltivato l'amore di sè e premunito contro la vanità, la presunzione, l'orgoglio, favorirà il regolare sviluppo del sentimento sociale nella cerchia della famiglia, della scuola, della pubblica convivenza, rinvigorendo il cuore del fanciullo nella simpatia verso i proprii simili, nella operosa benevolenza verso i suoi cari, nell'affetto verso i condiscepoli, nella compassione verso gl'infelici. Però gli si insegni ad un tempo che a questo amore verso gli altri egli è chiamato non da un mero impulso del cuore, ma dalla voce autorevole del dovere; quindi confortiamolo a lottare contro l'invidia, la gelosia, l'avidità, la cupidigia, a sacrificare le sue passioncelle in ossequio alla legge morale, e men dura gli tornerà la lotta, se gli porgeremo vivo in noi stessi l'esempio delle sociali virtù. Se non che nè l'amore del bene nostro proprio può mantenersi onesto, nè l'amore del bene altrui può conservarsi disinteressato, se non sono entrambi sublimati dall'amore del bene sommo ed infinito, che è Dio, onde la coltura del sentimento religioso nel

fanciullo ha da sovrastare alla coltura del sentimento individuale e del sociale. Il fanciullo senta, che Dio è Amore: l'educazione del suo sentimento religioso è tutta qui. A questo intento, anzichè intrattenerlo in lunghi, aridi ed inopportuni discorsi intorno a Dio, facciamo tesoro de'suoi studi intorno al mondo fisico ed umano ed eccitiamolo a riconoscere, che tutto l'universo porta l'impronta luminosa della sua bontà, che la creazione degli esseri è una spontanea espansione del suo amore, che dobbiamo amarci gli uni e gli altri perchè egli ci ama tutti quanti come suoi figli, ed accompagniamolo al tempio, dove un popolo di credenti prega ed inneggia al Redentore dell'umanità. Così dall'intimo del suo cuore si sviluppa spontaneo e forte di vital nutrimento il sentimento religioso.

La coscienza morale della puerizia importa una più ampia coltura, corrispondente al maggiore sviluppo intellettuale. Uscito dalla seconda infanzia il fanciullo va acquistando più chiara conoscenza della vita pratica, estende i suoi rapporti sociali, attende con più sicura consapevolezza a se medesimo ed è proclive a giudicare l'operare altrui. Di tutte queste condizioni vuolsi tener conto nella coltura della coscienza puerile, la quale abbraccia l'istruzione morale o conoscenza del dovere, e la formazione del criterio morale. L'istruzione deve esordire con forma narrativa e germogliare da fatti ed esempi d'indole morale. I fatti, siano essi immaginari o reali, inverosimili o probabili, storici o giornalieri, tutti possono giovare allo scopo, purchè siano scelti con tale discernimento, che esprimano esatta la verità morale, che vuolsi insegnare, siano commisurati all'apprensiva del discente, vengano esposti con chiarezza ed efficacia e coordinati con gradazione progressiva, sicchè ritraggano la dipendenza gerarchica dei doveri, che si insegnano. Ed anche tra fatti e fatti occorre far distinzione accurata, non essendoci consentito di trattare la realtà storica con quella libertà di pensiero, con cui immaginiamo un avvenimento più o meno verosimile. Epperò è da deplorare il comune andazzo di scegliere dalle

biografie contemporanee, ad oggetto d'insegnamento morale, le gesta di qualche illustre personaggio, su cui la storia in mezzo alle passioni del tempo, ancora non ha pronunciato il suo definitivo giudizio, e farne l'apoteosi mentre se ne ritrae la vita lasciandone astutamente nel buio le macchie, che lo offuscano. Il fanciullo, fatto adulto, viene un bel giorno a riconoscere, che il grand'uomo propostogli quale tipo tersissimo di virtù, non è più quel semidio, che lo aveva rapito d'entusiasmo.

Con questa istruzione morale attinta dai miti e dalle favole, dagli apologhi e dalle parabole, dalla storia e dall'esperienza si può pareamente intrecciare nel progresso della puerizia l'istruzione teorica, la quale però non arieggi alla predica, nè sappia di pedanteria. Di conserva poi coll'insegnamento dei doveri deve camminare la formazione del criterio morale, abituando l'alunno a raccogliersi in sè, a chiamare a sincera disamina se medesimo, a rendersi ragione de' motivi del suo operare, ed esercitando il suo giudizio intorno il valore morale di azioni offerte dalla quotidiana esperienza. Nel che vuolsi per bene vegliare, perchè il criterio di lui non venga ad essere falsato dall'arma del ridicolo adoperata dai vigliacchi a scherno della virtù, o da erronei giudizi pronunciati intorno la moralità di certe azioni da ragguardevoli e riputate persone. Ma la coscienza morale del fanciullo non può venire educata quanto e come conviensi, se non è efficacemente informata dalla religiosa mediante l'insegnamento del catechismo e della storia sacra. Il Diderot chiama il catechismo il più sicuro trattato di pedagogia. Il Jouffroy lasciò scritto, che esso è il compendio della più sublime filosofia, dove si risponde a tutte le questioni, che maggiormente interessano il genere umano. Victor Hugo sentenziò ricisamente, che andrebbero trascinati innanzi ai tribunali que' genitori sciagurati, che mandano i loro figli a scuola, sulla cui porta sta scritto: Qui non s'insegna religione; di qui è sbandito il catechismo. In servizio di tale insegnamento il Rosmini con quella profonda mente filosofica, che sa cogliere le intime attinenze tra la scienza e la

fede, ha pubblicato il suo *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*; e sono pure pregevoli i lavori dettati dal Gerdil e dal Rayneri collo stesso intendimento.

Mentre si vanno così educando il sentimento e la coscienza del Buono, fa d'uopo ad un tempo dar opera assidua alla coltura della libertà morale, ingenerando anzi tutto nell'animo del fanciullo il profondo convincimento, che dalla sua scelta dipende il vivere una vita o nobile od abbietta in mezzo alle liete o tristi vicende della sua esistenza, e che alla volontà sua nessuna forza può far violenza. La libertà è facoltà eminentemente operativa, e quindi necessita coltivare e dirigere l'attività dell'alunno, invogliandolo a lavorare. Ma lavorare come che sia non basta: occorre lavorare con gusto, con verace criterio e retto intendimento, non a casaccio, non lasciando a mezzo l'opera intrapresa per ripigliarla ad arbitrio; insomma lavorare a tempo e luogo e modo, ossia con ordine, giacchè l'ordine è per se stesso essenzialmente morale, è la sostanza della legge morale medesima. Lavorare sempre e tanto che più non gli rimanga tempo a fare il male, ecco il mezzo infallibile e supremo per preservarlo dalla noia, figlia dell'oziosità, la quale recide il nerbo dell'attività volontaria, sciupa la mente in futili pensieri ed è del mal operare subdola consigliera. Questa operosità tutta propria della libera volontà va esercitata nel disciplinare le tendenze personali e comporle tutte quante nel loro ordine naturale. Avvezziamo quindi il fanciullo a vegliare sulle azioni e sulle parole sue sicchè non trasmodino, ed adopriamoci a reprimerne i traviamenti. Non abbandoniamolo mai del tutto a sè solo, giacchè in lui la solitudine assoluta sveglia gli istinti sensuali, avvelena il sentimento sociale, lo disarma contro le ree tendenze. Impari a rispettare ne' suoi rapporti sociali il sentimento della convenienza e del decoro. La compostezza della persona, l'amabilità e la grazia del tratto, la correttezza del contegno conferiscono all'educazione morale e la favoreggiano, quando siano informate dal sentimento interiore della benevolenza. Ma non per ciò si violenti l'indole nativa del fanciullo,

tutto vivacità, lindura e trascurata semovenza, forzandolo ad un fare grave e compassato, e mutandolo in un'automa, che pedantescamente scimiotta il contegno misurato e circospetto dell'uomo maturo.

Dominare se stesso colla disciplina e fare il dovere mercè della obbedienza, in questi due punti si stringe la coltura della libera volontà del fanciullo. Mentre la tenera infanzia si piega docile e sommessa al comando de'genitori, la puerizia annunzia di voler ribellarsi alla loro autorevole parola ed inizia una lotta, che rende assai più arduo il compito dell'educatore. Guai all'autorità, se soccombe in queste prime prove! Occorre quindi energia nel governare, prudenza ed accorgimento nel comandare, sicchè l'alunno senta in cuor suo che l'educatore rispetta la libertà morale di lui, ma non intende di sacrificarle l'autorità sua. Ad ottenere un'obbedienza spontanea e volontaria fa d'uopo che il nostro comando sia mai sempre ragionevole, conveniente, opportuno, immune da quanto può sapere di arbitrario e capriccioso, non incostante, nè contraddittorio, ma fermo e risoluto. Se ci è giuocoforza ricorrere al castigo come sostegno dell'autorità e richiamo all'obbedienza, sia esso commisurato alla natura della colpa ed alla condizione psicologica del fanciullo ed inspirato dall'intendimento di ravviarlo al bene, sicchè egli medesimo rimanga convinto, che la pena è conseguenza indeclinabile del fallo, e ne senta la necessità salutare. Bando ai castighi, che non muovono a pentimento, ma inaspriscono, non emendano, ma indurano nel male, non innalzano al ravvedimento, ma avviliscono e rintuzzano il sentimento della dignità umana. Tra i vizi della puerizia richiede special correzione la menzogna, siccome quella, che è ad un tempo un'offesa della coscienza morale ed un pervertimento della libera volontà. Il fanciullo mentisce o per abitudine sbadatamente contratta, o per timore del castigo, o per sottrarsi ad un'umiliante confessione, o perchè vede che noi o poniamo la sua veracità a troppo dura prova, o la mettiamo in dubbio Fa quindi mestieri risalire alla ricerca di questi diversi

motivi e por mano ai corrispondenti rimedi, segnatamente ravvivando in lui la coscienza religiosa, la quale gli rinfaccia, che colla sua mentitrice parola egli non isfugge allo sguardo onniveggente di Dio. L'obbedire della libera volontà è un operare il bene adempiendo il dovere, ed a questo adempimento concorre l'imitazione del buon esempio altrui. Però mentre l'infanzia imita le buone azioni quali le vede nelle persone autorevoli e per inconsapevole istinto, la puerizia le imita rendendosene ragione, e sa che è buona cosa lo imitarle, la gioventù poi imita nelle azioni altrui il tipo, ossia il principio morale, a cui sono informate.

Qui sorge la questione della libertà religiosa nell'ordine pedagogico, ed a questo proposito riprodurrò quanto ho pubblicato nella *Pedagogica* del Rayneri (pag. 563-567) da me condotta a compimento. La libertà, non altrimenti che una potenza od attività qualsiasi, importa un oggetto suo proprio su cui si dispieghi, ed una legge che ne temperi il processo; epperò il concetto di *libertà religiosa* non esclude la religione, nè una norma autorevole che la governi nel suo sviluppo, bensì inchiude logicamente e l'una e l'altra, e ripudia soltanto tutti quegli atti violenti e pervertitori, che le contendono il possesso del proprio oggetto. Dal che si pare quanto vadano errati coloro, che scambiando la libertà di cui discorriamo colla negazione medesima della religione, vogliono in nome della libertà religiosa dell'educando che a lui adolescente non mai si parli di Dio, nè lo si allevi nel culto di una religione positiva determinata, ma lo si abbandoni del tutto a se medesimo senza darsi il menomo pensiero della sua religiosità. Costoro non si avvedono dell'antilogia, in cui incorrono, di ammettere una potenza e negarle ad un tempo l'oggetto su cui si travaglia, e la legge che ne dirige lo sviluppo al suo scopo finale; non avvertono che l'uomo è religioso per natura, come è naturalmente intelligente, socievole e sensitivo, e che per conseguente se il fanciullo abbisogna della parola del maestro perchè la sua intelligenza si schiuda alla visione sempre più comprensiva del Vero, a lui similmente occorre

l'opera dell'educatore perchè la religiosità in lui ingenita per natura si esplichi temperata e pervenga a maturità. La contraria sentenza del Rousseau non solo disconosce apertamente la natura costitutiva dell'uomo, il quale si slancia coll'anima ancor giovinetta insino a Dio, e lo sente in sè e lo ammira attraverso alle bellezze e meraviglie infinite dell'universo, ma sovverte altresì la base fondamentale, su cui deve posare l'alzata di tutto l'edifizio educativo. E questa base primissima è la religione, siccome quella, che collegando l'uomo con Dio con un vincolo di intelligenza e di amore, costituisce il centro intimo della vita umana, e la compenetra tutta e ne vivifica col suo spirito animatore tutte le sue esteriori manifestazioni.

Le cose fin qui discorse giovano a rettamente intendere e sciorre il problema del come voglia esercitarsi la libertà religiosa dell'educando. Fermato bene il duplice concetto significato dai due vocaboli *libertà religiosa*, non rimane più gran fatto malagevole lo scioglimento della proposta questione. E veramente la libertà di cui teniamo discorso, per ciò appunto che addimandasi religiosa, non solo non importa la negazione della religione, ma anzi non può essere attuata altramente se non mercè l'effettuazione degli atti religiosi; perchè poi conservi il titolo e l'esser suo di libertà, necessita che gli atti religiosi, i quali ne costituiscono l'esplicamento e l'esercizio, pur mentre son governati dall'autorevole parola dell'educatore, rampollino, come da loro intima fonte, dall'intrinseca attività dell'educando, sicchè siano veramente suoi propri e posti da lui con retto conoscimento e spontaneità di volere, non già impostigli da estrinseca violenza o meccanica necessità, e ad un tempo intendano allo sviluppo della vera religiosità siccome a loro scopo finale. E siccome la religione comprende in sè una dualità di elementi, essendo essa primamente un sistema di verità da apprendersi mercè l'istruzione, e come tale si rivolge all'intelligenza, ed è oggetto di fede e di ragione, secondamente un sistema di riti e di pratiche religiose, e come tale si dirige al cuore ed alla vo-

lontà, che effettua nella vita pratica le verità apprese dall'intelligenza, perciò la libertà religiosa deve attuare entrambi questi aspetti, che in sè accoglie, e ciascuno nel modo testè indicato, sicchè la religione diventi oggetto ad un tempo dell'intelletto, del cuore e della vita pratica dell'alunno. La suprema norma adunque, a cui l'educatore deve conformar l'opera sua in sì delicata e grave bisogna, è questa: insegnare all'educando le verità religiose, che vanno poi attuate nella pratica del culto, per modo tale che la cognizione di esse vada successivamente ampliandosi sempre in armonia colla sua apprensiva mentale, e si traduca in intimo e durevole convincimento; eccitarlo e disporlo a compiere egli stesso con cognizione di mente, convincimento di animo e libertà di volere gli atti perfettivi della religiosità, facendo differenza tra quelli che sono un assoluto dovere e quelli che no, ed ai primi obbligandolo, i secondi abbandonando alla sua libera scelta, pur consigliandoli a tenore delle occasioni che si presentano e delle contingenze di tempo e di luogo; evitare sempre ed in tutto ogni cosa che sappia in qualche modo di coazione ed offenda la vera religiosità, la quale ha sua radice e sede nell'intimo dello spirito. La libertà religiosa, più ancora di qualunque siasi altra forma di libertà, rifugge dalla violenza; ed è violenza il costringere, o foss'anco avvezzare l'alunno alla pratica di atti meramente esterni, a cui lo spirito rimanga del tutto estraneo; l'imprimergli nella mente formole del tutto inintelligibili e superiori alla sua apprensiva; l'obbligarlo a riti religiosi, di cui non intenda per nulla il senso; l'affaticare il suo sentimento religioso sotto l'ingombro ed il peso di pratiche soverchie, meccaniche, smodate, inopportune, e tutte tenute nello stesso conto, siano doverose o supererogatorie, necessarie od accessorie, e tali che non esercitano veruna influenza benefica sulla vita operativa e morale di lui; l'ordinargli esercizi religiosi in punizione di qualche fallo commesso. La pietà meccanica, l'ipocrisia, la superstizione, l'indifferenza, l'avversione alla religione sono i malefici frutti portati da questo deplorevole sistema.

La norma testè stabilita, conforme alla quale va esercitata dall'educatore la libertà religiosa dell'educando, risolve altresì la questione agitata intorno al tempo, in cui vuolsi iniziare la coltura religiosa del fanciullo. Avvisano alcuni, che i fanciulli debbano fin dalla loro tenerissima e prima età essere ammaestrati nelle verità religiose quand'anche inaccessibili alla loro apprensiva mentale, porgendo loro in forma di compendio tutto il contenuto dogmatico; altri per contro, trascorrendo nell'estremo opposto, l'anticipata istruzione religiosa riprovano siccome quella che conduce ad idee oscure, confuse ed erronee, e fa della religiosità un cieco meccanismo, epperò vorrebbero differita la coltura religiosa fino al tempo, in cui l'alunno sia pervenuto a tale sviluppo di mente da possedere un'ampia cognizione di se medesimo e del mondo esteriore. Il concetto della libertà religiosa superiormente delineato ci pone in grado di sincerare il vero dal falso in mezzo a queste due contrarie sentenze, e segnar il giusto punto dialettico che intermedia tra l'una e l'altra. La religiosità, perchè ingenita nella stessa natura umana, fa le sue prime apparizioni fin dai primordî della vita. Parlate di Dio al fanciullo nel modo che si addice alla sua età, ed egli vi darà a divedere, che quel Dio, di cui gli fate parola, non è un essere estraneo alla sua natura ed inintelligibile alla sua mente, perchè già l'ha scoperto nel fondo del suo animo e lo sente nell'intimo del suo cuore. La coltura religiosa impertanto debb'essere cominciata fin dalla tenera età, ma ad un tempo commisurata all'indole di essa, ed ampliarsi gradatamente insieme col successivo sviluppo dell'educando, come già abbiamo chiarito altrove. Così adoprando si esercita e si rispetta in pari tempo la religiosa libertà dell'alunno.

CAPO III.

Dell'educazione propria dell'adolescenza.

Educazione fisica. — A questo punto dobbiamo ricordare una dolorosa verità, che già ci venne qua e là ripetuta nel corso di quest'opera, ma trova qui il suo proprio luogo. La smodata applica-

tezza di mente, a cui è forzata la gioventù studiosa dal pubblico ordinamento scolastico, pone a repentaglio la sua salute e ne compromette l'educazione fisica tutta quanta. Il cervello si spossa sotto lo sforzo di uno studio, che non conosce modo, nè misura, ed il sistema nervoso n'è siffattamente sovreccitato, che se ne risente per tutta la vita. Invano si ricorre alle cure igieniche ed agli esercizi ginnastici per venire al riparo di tanta iattura, se non si pone mano ardita a riformare radicalmente il viziato sistema delle materie d'insegnamento e de'pubblici esami.

Mezzi acconci a mantenere sano e rinvigorire l'organismo corporeo dell'adolescente sono quegli stessi già divisati per la puerizia, ma adoperati in più ampia misura, fatta ragione del maggiore sviluppo della vita fisica. I pedagogisti aggiungono come più proprii di questa età la scherma, l'equitazione, il nuoto, la danza, il pattinare, la caccia; ma di questi esercizi alcuni esigono un dispendio, cui non tutte le famiglie comportano, altri vanno adoperati con somma cautela, giacchè si corre facile pericolo di falsarne lo spirito educativo. Quanto all'arte ginnastica strettamente intesa, è bene che il giovane mettendo a profitto la sua progredita coltura intellettuale accompagni i movimenti delle membra colla conoscenza teorica degli organi locomotori, e dell'impero, che la volontà dello spirito esercita sull'organismo del corpo. Importa poi sommamente, che gli esercizi ginnastici mai non ismarriscano il loro carattere essenzialmente educativo: tutti e sempre essi vanno rivolti a rinvigorire il corpo in servigio dello spirito, non a soddisfare le esigenze di qualche particolare classe sociale, od a qualsiasi altro scopo esclusivo. Nè mai si perda di vista il primato, che spetta alla ginnastica della natura su quella dell'arte, la quale fallirebbe al suo scopo, se si sciupasse pressochè tutta quanta in un mero insegnamento o trascendesse in esercizi minuziosi e troppo studiati.

Educazione intellettuale — L'intelligenza pensante, già lo abbiamo avvertito, compie il suo lavoro sorretta dall'attenzione, la quale deve la sua maggiore o minore sostenutezza all'energia diversa

della volontà, e questa misura la sua vigoria dai motivi più o meno gravi ed ideali, che la muovono ad operare. Nell'età giovanile l'attenzione avvalorata da una volontà più robusta e più elevata, si ferma di per sè sopra alcuni ordini speciali di cose conoscibili e prova meno imperioso il bisogno di variare di oggetto. Quindi è, che il lavoro dell'intelligenza pensante riveste in questa età il vero e proprio carattere di studio, il quale diventa agli occhi del giovane alcunchè di serio, di grave, di superiore all'interesse medesimo soggettivo, mostrandosi pregevole per se stesso ed insieme collo studio si ama il maestro, perchè rappresenta la scienza, ed il sentimento dell'emulazione e del punto d'onore lo spinge a rivaleggiare coi condiscepoli nell'acquisto del sapere. Allora la volontà è mossa da un principio più elevato, l'amore puro e disinteressato della verità e della scienza, e l'attenzione s'innalza anch'essa acquistando una maggior energia e sostenutezza corrispondente. Ma evvi ancora un movente più elevato e più nobile, che sovrasta all'amor della scienza, ed è l'ossequio ed il sentimento del dovere. Quando la volontà è fatta consapevole che la conoscenza della verità e quindi la coltura dell'intelligenza è un sacro dovere morale, allora esercita sull'attenzione il più saldo e ragionevole impero ed il lavoro della riflessione procede sicuro, calmo e dignitoso.

E qui cade opportunissimo un raffronto tra il dovere morale in generale ed il dovere dello studio in particolare. Ogni qual volta l'adempimento di un dovere è accompagnato dalla compiacenza, che l'anima ne prova, allora la volontà sentesi confortata, sorretta, animata nel compimento dell'opera buona. Ma quando il bene costa un sacrifizio del cuore, quando lo spirito è inaridito e si trova in faccia alla nuda e fredda autorità della legge morale, che gli impone un'azione, eppure non se ne ritrae, e quell'azione la fa senza gustarne la bontà, la compie per ciò solo, che la deve compiere e solo per obbedire al comando della coscienza, allora l'anima si sacrifica sul calvario del dovere. Ebbene vi è altresì il

calvario del sapere, dove il pensiero lotta contro la dura e rigida necessità e lavora senza assaporarne il diletto. È il calvario del fanciulletto forzato ad imparare troppo presto le lettere separate dell'alfabeto, che non dicono nulla a' suoi sensi, nulla alla sua mente, nulla al suo cuore. È il calvario del giovane liceale condannato dalla necessità dell'esame a studiare certe discipline, di cui non solo non prova gusto di sorta, ma sente un'invincibile antipatia. È il calvario del giovane già progredito a studi superiori dove il suo pensiero si perde in certi labirinti dell'insegnamento o si spossa dietro a certi tenebrosi problemi della scienza. Così la volontà dell'alunno, dominatrice dell'attenzione, percorrendo le fasi successive del suo sviluppo è mossa primamente dalle gradevoli impressioni degli oggetti sensibili, poi dall'utilità pratica dello studio, quindi dall'attrattiva dei godimenti intellettuali, poscia dal puro e disinteressato amore della scienza, infine dal sentimento del dovere anche accompagnato dal sacrificio.

Fortificata l'attenzione del giovane adolescente mediante l'amor dello studio, giova avvisare al modo di esercitare la libera attività del suo pensiero; ed anche intorno a questo punto riferirò le considerazioni da me pubblicate a pag. 554, 555 della *Pedagogica* del Rayneri. La libertà intellettuale degli alunni si esercita col mezzo dei lavori scolastici: il che può essere dall'insegnante effettuato in due modi diversi, cioè o formulando egli stesso il tema, e lasciando poi al discente il còmpito di svolgerlo con quell'ampiezza ed in quel modo che meglio si confanno alla sua coltura mentale ed alla sua speciale attitudine, o concedendone la scelta a lui medesimo. Ma e nell'un caso e nell'altro necessità vuole che il tema non sia preso per così dire alla ventura, ma abbia una più o meno intima attinenza con la materia scientifica, che si va a mano a mano insegnando, e sia siffatto che porga all' alunno felice occasione di svolgere il suo criterio individuale, di addentrarsi sempre più nell'intimo delle questioni, di poterle riguardare sotto un nuovo punto di vista, e di esporre in proposito la sua particolare opinione.

In quella guisa che sono molteplici e svariati gli ordini delle verità e conseguentemente i rami dello scibile, così molteplici e diverse sono le attitudini delle menti individuali, epperciò nel percorrere l'immenso campo del vero si sentono attratte le une a tale, le altre a tal'altra cerchia di idee. Epperò il rispetto, che l'educatore deve alla libertà intellettuale dell'alunno, esige che egli conformi i lavori scolastici all'ingenita e felice propensione mentale del discente per quel ramo di studi, cui natura il porta. Vuolsi però avvertire, che mentre il maestro favoreggia e promuove lo sviluppo di quella tra le funzioni intellettuali, che ne è la dominante, e forma a così dire la personalità mentale del discepolo, non trascuri la coltura di tutte le altre. Ciò sarebbe uno sconcio gravissimo ed assai ruinoso, poichè la libertà intellettuale ha ad esser dialettica e comprensiva, non già sofistica nè esclusiva, e mal s'acquista sacrificando tutte le facoltà dell'intendere al culto assoluto di una sola.

Tutto ciò non basta ancora. Perchè i lavori scolastici siano quali deggiono essere un vero e proficuo esercizio di libertà intellettuale, occorre una condizione, la quale quanto è grave e rilevante per se stessa, altrettanto è a dolere che sia più d'una volta praticamente disconosciuta; vogliamo dire essere necessario, che nel compartire l'insegnamento si lasci al discente il tempo conveniente perchè ei possa compiere il suo lavoro mentale ed aggiungere l'opera propria a quella del maestro, cooperando con esso all'acquisto del sapere, essendochè lo studio è attività meditativa, mercè cui l'alunno rifacendo l'opera dell'insegnante ricompone nel proprio pensiero la materia sentita fino ad assimilarsela e farla sua. Allora soltanto i lavori scolastici, o dati o scelti con opportunità e convenienza ragionevole, giovano ad esercitare davvero la libertà degli studi. Ma quando l'intelligenza del discepolo è smodatamente e senza posa occupata nello studio senza mai avere tanto di ozio da raccogliersi in sè stessa per riandare le cose spiegate e sviscerare le questioni, e geme soffocata ed oppressa

sotto l'ingombro di troppe materie scolastiche, che si vede passare rapidamente davanti siccome una fuggevole fantasmagoria senza poterle pur afferrare e padroneggiare, allora l'elaterio del pensiero rimane compresso, la libertà intellettuale è violentata, e non vi è lavoro scolastico che valga ad esercitarla. Quanto gravi e deplorabili siano i danni che conseguono da siffatta offesa recata alla libertà intellettuale, non è a dire. Poichè l'esercizio dell'intelligenza s'intreccia con quello di tutte le altre potenze del fanciullo, vuoi fisiche, vuoi spirituali; e per conseguente un'offesa fatta alla libertà intellettuale gravita su tutto quanto l'essere umano e nuoce alla salute del corpo non meno che alla vita morale e religiosa dell'alunno soffocandone i nobili e generosi sentimenti e pervertendone il carattere. Ed è pur questa (come ci venne già altra volta avvertito) la cagione precipua della presente declinazione de'nostri studi, alla quale vano è lo sperare efficace riparo finchè una mano intelligente e ferma non avrà risecato il troppo ed il vano dai nostri smodati ed incomposti programmi d'insegnamento.

Alla coltura dell'intelligenza pensante deve fare natural corrispondenza lo sviluppo progressivo dell'intelligenza conoscente. La percezione esteriore, la coscienza psicologica, la ragione s'innalzano dall'enciclopedia rudimentale della puerizia al culto del sapere scientifico, contemplando con occhio più penetrante e più sicuro il triplice mondo fisico, umano e divino. Le lingue e le letterature, la geografia e la storia, la matematica e la fisica, la storia naturale e la filosofia, sono le regioni ideali, in cui le facoltà conoscitive dell'adolescente sono chiamate ad esplicarsi. Però ponga ogni sua cura l'istitutore, perchè il loro sviluppo proceda armonico e concorde, essendochè appartengono tutte ad un medesimo soggetto conoscente, sicchè la coltura della percezione esteriore non soverchi quella della coscienza psicologica, nè dalla preponderanza di amendue venga ad essere soffocato lo svolgimento della ragione. Similmente l'insegnamento delle molteplici e differenti discipline vuol essere composto in bella e potente armonia,

perchè in tutto l'universo conoscibile risplende un ordine meraviglioso. Peggiore sciagura parmi non possa incontrare alla gioventù studiosa, quanto il vedersi abbuiata e sconvolta in un caos d'insegnamenti, i quali non che procedere concordi e prestarsi mutuo servigio si osteggiano e si scompigliano a vicenda. Comporre ad armonia tanto la coltura delle facoltà conoscitive, quanto le varie discipline che si vanno insegnando, non è ancora tutto: fa pur di mestieri, che i diversi ordini di cognizioni vengano amministrati in guisa, che mentre rispondono alla coltura materiale dell'intelligenza, conferiscano altresì alla formazione ed al rinvigorimento del pensiero. A questo intendimento è giocoforza, che la misura degli insegnamenti si mantenga proporzionata all'apprensiva del discente, scansando quello sconfinato ed indigesto enciclopedismo, che mentre gravita incomportabile sulla mente dello studioso, rende impossibile il lavoro assimilativo e dinamico del pensiero. Mezzo poi sommamente acconcio a coltivare ad un tempo il pensiero e la conoscenza del giovane è la lettura di opere elette, fatta non già con mente passiva e leggera, che su tutto sorvola, tutto accoglie e niente disamina, ma con proprio senno meditativo, che ricerca il pensiero dell'autore, lo apprezza, e del meglio, che vi trova, fa suo pro. Al leggere attento aggiunge Bacone come ginnastica intellettuale il discutere ed il conversare, lo scrivere e l'annotare, avvertendo che « *lectio* copiosum reddit, et bene instructum; *disputationes et colloquia* promptum et facilem; *scriptio* autem et *notarum collectio*, perlecta in animo imprimit, et altius figit » (*Sermones fideles*, 48).

Educazione estetica. — I mezzi di educazione estetica generali, che altrove abbiamo chiamato a rassegna, nelle loro pratiche applicazioni assumono forme diverse e speciali, corrispondenti alle varie età dell'alunno. Così altra è la lettura di una poesia popolare propria delle scuole elementari, ed altra la lettura di Sofocle e di Virgilio propria degli Istituti superiori. Similmente un componimento letterario assegnato ad un alunno delle scuole primarie,

ad esempio la descrizione di una festicciuòla di famiglia, è ben più semplice e modesto di un lavoro geniale trattato da uno studente di liceo o di università. Lo stesso è de' giuochi: è giuoco quello del fanciullo, che appaga la sua immaginazione allineando sulla tavoletta i suoi soldatini di legno, ed è giuoco, ma di un genere più elevato, quello del giovane, che muove sullo scacchiere le sue fantastiche figurine. Ora nell'età giovanile le potenze estetiche s'innalzano ad una singolare ampiezza di sviluppo, la quale importa mezzi di coltura corrispondenti. Infatti il giovane studiando il mondo fisico della natura, il mondo psicologico della coscienza, il mondo storico dell'umanità, vi attinge svariatissima copia di immagini, di idee e di fatti per il lavorìo dell'immaginazione. Contemplando l'essere nostro proprio egli vi scorge uno stupendo sistema di organi e di funzioni, di attività e di tendenze, tutte armonizzanti nell'unità dell'io; e vede che quest'armonia si diffonde fuori di noi in tutto il cosmo; e ben si sa che l'ordine e l'armonia sono parte del Bello essenzialissima e vitale.

Ciò posto, le potenze estetiche del giovane alunno vanno educate in guisa, che la percezione del Bello si svolga in criterio estetico, il sentimento diventi buon gusto, l'immaginazione s'informi all'arte del comporre. Mezzo precipuo e potentissimo a questo triplice scopo è l'illuminata e amorosa lettura dei classici scrittori, scuola vivente del Bello, essendochè vi si impara il magistero del pensare, del parlare e dello scrivere, e la continua intimità con quegli immortali esemplari forma il criterio, affina il buon gusto, leva lo spirito all'ideale del Bello ed allo squisito sentimento dell'arte. Appellando *illuminata* ed *amorosa* questa lettura ho inteso di denotare i due essenziali caratteri, di cui vuol essere fornita, perchè risponda allo scopo, essendochè due sono le funzioni delle potenze estetiche, la intellettiva cioè, che apprende l'elemento ideale, ossia il concetto interiore dell'opera, e la sensitiva, che ne gusta il diletto proveniente dalla sua forma sensibile. Leggendo ad esempio l'ode del Parini *L'educazione* vuolsi aver cura

che l'alunno intenda il pensiero dell'autore intorno l'educazione, e senta ad un tempo la bellezza delle immagini poetiche, che lo ritraggono e l'armonia del verso. Fallirebbe quindi all'intento dell'educazione estetica quel maestro, che convertisse l'insegnamento della letteratura, la quale è un'arte, in un insegnamento di filologia, la quale è nuda scienza, fermandosi tutto quanto nell'analisi minuta e fredda delle parole e soffocando il bello vivo e vero di un classico nell'anatomia de' vocaboli. Di questo gravissimo difetto si risentono i nostri istituti liceali ed universitarii, e già ne tenni discorso nel mio opuscolo *Il classicismo nelle scuole*, dove ricercando le cagioni della declinazione dei nostri studi classici, le additai nel predominio irragionevole delle scienze moderne tecniche e naturali, nella sconveniente ampiezza delle materie d'insegnamento, che soffocano l'immaginazione giovanile, e segnatamente nelle recenti grammatiche di stampo tedesco, che introdotte nelle nostre scuole coll'intendimento di ringiovanire la decrepitezza dei metodi, vengono poi dall'intemperanza filologica de' novelli professori abusate, tanto da compromettere l'apprendimento medesimo della lingua. Convertendo così in una cattedra universitaria il modesto loro seggio, essi sfoggiano la loro sapienza fonologica e morfologica, etimologica e dialettologica, sintattica e stilistica, archeologica e critica, come frequentando l'Università già avevano veduto sacrificata sotto i loro proprii occhi l'arte della classica letteratura alla scienza della linguistica e della grammatica.

Il dettare un sistema di norme speciali riguardanti la formazione del criterio estetico e del buon gusto e l'arte del comporre, è argomento più proprio di altra peculiare disciplina. Basti qui all'uopo avvertire, che il criterio estetico ed il buon gusto si avvalorano a vicenda nella loro coltura, nè si perviene a conseguirli se i classici non vengono studiati con senno e con amore. *Con senno*, guidando il giovane all'intelligenza degli autori per mezzo di convenienti e sostanziose osservazioni, che chiariscano il concetto informatore delle loro opere, ammaestrandolo nella critica giudiziosa

e sincera dei pregi non disgiunti dai difetti, esercitandolo in analisi accurate, in riepiloghi comprensivi, in paralleli di passi imitati o di autori, che trattarono lo stesso argomento. *Con amore*, eccitando nell'animo giovanile l'entusiasmo dell'ideale, che spira dalle pagine eterne del genio e guardandosi dall'affogarne il sentimento estetico in commenti pedanteschi od in una erudizione spigolistra e cadaverica.

Educazione morale. — Col progredire dell'età giovanile l'alunno va ogni dì più avanzando verso quella legittima indipendenza e quel giusto governo di sè, che si addicono all'uomo maturo, epperò viene a scemare il bisogno di un magistero educativo esteriore. Nell'anima giovanile ferve la lotta tra la ragione riflessiva e l'immaginazione audace, tra la coscienza morale e le impetuose passioni, tra le generose aspirazioni e le subite cadute; ed in mezzo a questa lotta si svolge l'educazione morale con un indirizzo affatto nuovo e tutto speciale, col malagevole cómpito di conciliare l'autorità dell'educatore, che sta per cessare, colla libertà dell'alunno, che aspira alla signoria di sè. Mentre il bambino sentendo la propria insufficienza si piega docile e sommesso ai voleri dei genitori, che lo circondano delle loro vigili cure, ed impotente a riflettere di suo capo crede alla loro parola, il giovane adolescente, pervenuto in possesso della propria ragione, ed alla coscienza delle proprie forze, giudica in cuor suo l'autorità medesima di chi lo educa, e ne discute i comandi alla luce di que'principii ideali, che giunse a conoscere. Ma la ragione non brilla limpida e potente in lui tanto da governare tutto il suo essere interiore: il bollore dell'immaginazione, la veemenza delle passioni, l'intemperanza degli entusiasmi insorgono mettendo a dura prova la virtù dell'obbedienza e contrastandogli l'acquisto di quell'impero di sè, che è il fondamento del carattere. Qui impertanto apparisce ancora più evidente la necessità dell'educazione religiosa come sostegno della coltura morale.

Venendo alle potenze educabili, e dapprima al sentire morale,

occorre coltivare e rinvigorire nel giovane alunno il sentimento della responsabilità del proprio operare, ausandolo a raccogliersi nell'intimo esame di se medesimo per misurare le sue forze e riconoscere i confini dell'attività sua, sicchè non sia portato ad imitare le colpevoli azioni altrui, nè si eriga intollerante ed aspro censore de'suoi simili. Di tal guisa anche il sentimento sociale dilatandosi oltre i confini della famiglia e della scuola, si svolge potente, disinteressato, avvivato dal sentimento domestico e consacrato dal religioso. La coscienza morale poi, illuminata dalla ragione speculativa, s'innalza ad una conoscenza più ampia, più limpida e più sicura di quanto egli deve a se medesimo, alla famiglia, alla patria, alla società, a Dio. Il giovane s'innalza dalla volontà autorevole del superiore all'intuizione ideale di quella legge morale universale, che tutti portiamo nel fondo del cuore scritta per mano medesima di Dio, legge « ad quam (scrive Cicerone) non docti, sed facti; non instituti, sed imbuti sumus... Lex est insita in natura, quæ jubet ea, quæ facienda sunt, prohibetque contraria ». L'istruzione che risponde alla coltura di siffatta coscienza, non è più avvolta nelle forme sensibili dell'allegoria, della favola, della parabola, della storia, nè meramente aforistica o frammentaria, quale si conveniva all'infanzia ed alla puerizia, ma assume la forma teorica e sistematica della scienza morale, che sovrasta per dignità a tutte le altre, nè sottostà a nessuna pel valore apodittico dei suoi teoremi. E questa morale, fondata sull'ordine intrinseco dell'universo, è veramente divina ed immutabile, perchè (osserva il De La Chalotais) « l'esistenza di un Dio legislatore non è meno necessaria alla morale di quello, che è alla fisica quella di un Dio creatore ». Facoltà operativa del bene morale è la libera volontà. Imprimiamo quindi profondo nell'animo del nostro alunno questo convincimento, che la vita umana è un costante, operoso amore del bene, una continua tendenza al meglio, e che il lavoro intrapreso in ossequio al dovere è la più nobile forma dell'attività umana. Colla sua ragione

egli contempla la legge morale nella sua fonte divina. Ammaestriamolo ad ubbidire all'autorità educatrice quale interprete della medesima, e lo avremo così educato alla scuola del dovere per tutto il corso successivo della sua esistenza. Mentre il periodo educativo volge al suo termine e si desta nel nostro giovane la coscienza della propria vocazione, noi coroneremo la sua coltura guidandolo nell'arte di ordinare la sua vita, ed alla conoscenza del mondo sociale, in cui sta per entrare, illuminata, sincera, lontana e da quel pessimismo, che impreca alla convivenza umana, e da quell'ottimismo, che la riguarda soltanto nel suo migliore aspetto, nascondendo agli occhi del giovane le tante macchie che la deturpano.

SEZIONE V.

Della educazione domestica e della estradomestica.

La famiglia contemplata sotto l'aspetto pedagogico è argomento di studio assai rilevante e fecondo di belle considerazioni. Come la famiglia è il vivaio della società, in cui essa si espande e che la impronta di sè tutta quanta, così l'educazione domestica raccoglie compendiata in sè l'educazione umana tutta quanta, in tutti i suoi elementi, sotto tutte le sue forme, in tutta la sua estensione sociale. Poichè nella vita della famiglia si rispecchia la vita del gran mondo sociale, all'orditura del consorzio domestico fa corrispondenza l'organismo del consorzio civile e politico: in famiglia l'autorità dei genitori, nello Stato l'autorità del Governo; in casa figli, che convivono uniti dal vincolo fraterno ed obbedienti all'autorità del padre e della madre, nella società cittadini, che convivono uniti dal vincolo civile e soggetti al potere politico: in casa e fuori di casa si vive lavorando, godendo e soffrendo; ma la società non ha gioie così intense, non dolori così profondi, che pareggino quelli della famiglia.

Dacchè la famiglia è il germe e l'abbozzo della società, già per ciò stesso apparisce il primo e naturale educatorio di tutta l'umanità, la fonte da cui l'educazione si diffonde in tutte le parti del corpo sociale, in tutti gli altri istituti scolastici e collegiali. Educazione non si dà, nè convivenza sociale senza autorità di chi educa e di chi comanda e senza unione di intendimenti e di voleri tra istitutore ed alunni, tra Governo e cittadini: ora la prima autorità, che il fanciullo impara a rispettare qui in terra, è quella de' suoi genitori, e nessun vincolo fuor di famiglia stringe così forte tra di loro discepoli e maestro, cittadini e governo quanto quello tra figli e genitori. Organo essenziale e poderosissimo di convivenza scolastica e sociale è la parola, interprete e nunzia degli interni sentimenti e voleri; e la parola l'infante la impara dalle labbra materne. Spirito animatore del viver comune è la benevolenza, per cui i cittadini nello Stato, i condiscepoli nella scuola si sorreggono l'un l'altro, si scambiano la loro opera ed insieme cospirano alla prosperità di tutti; ed anche questa benevolenza deve il germe del suo sviluppo alla schietta e cara simpatia tra figli e genitori inspirata dalla natura in famiglia, dove anche nell'opera educativa cooperano insieme concordi, e tra i fratelli i minorenni si avvantaggiano della coltura degli adulti, e tutti vanno acquistando più netta coscienza delle proprie forze, e le virtù domestiche diventeranno virtù civili, pubbliche e sociali. I lavorucci, con cui il bambino viene in aiuto al babbo ed alla mamma nelle loro aziende domestiche, preludiano alla futura operosità della sua vita sociale. Infine nella educazione in famiglia si disegnano tutte le forme e specie e parti dell'educazione umana; la maschile e la femminile, la infantile, la puerile e la giovanile, la popolare e la liberale, perchè la famiglia accoglie nel suo seno fanciulli e fanciulle, piccoli e grandi, operai e doviziosi.

Tutte queste considerazioni fanno manifeste le attinenze, che intercedono tra la famiglia e la scuola ed il divario che le distingue. L'educazione dei genitori verso i figli è opera necessaria

della natura, epperò rimane indestruttibile e perenne in mezzo a tutti i dissolvimenti sociali, la scuola invece è una libera creazione della famiglia, sorge dai bisogni e dalle opportunità de' tempi e de' luoghi, corre le vicissitudini del mondo sociale e con esse si trasforma o tramonta. La casa è il domicilio permanente dell'umanità, dove i padri educano alla vita i figli, e questi diventeranno alla loro volta educatori e padri di nuove famiglie; la scuola è luogo temporaneo di prova, di tirocinio, dove si entra fanciulli, si esce giovani e ci si passa per non ritornarci più. Nella famiglia si nasce alunni per natura e gli educatori son sempre gli stessi; nella scuola non si nasce alunni, ma si diventa entrandovi, poi si cessa di esserlo, si ridiventa, mutando scuola, condiscepoli, maestri. La scuola si collega da un lato colla famiglia, che le affida i suoi figli e la informa del suo spirito animatore, dall'altro col governo, a cui non lice convertirla in istrumento di scopo politico e di mire partigiane e settarie.

Facendoci ora a considerare i periodi successivi della educazione domestica e risalendo a'suoi primordii, la nostra mente ci porta là dentro a quelle pareti domestiche, dove l'infante aperse gli occhi alla luce del giorno. Dove ebbe la sua culla una creatura umana, là ha la sua culla l'educazione umana. Bisognevole di tutto, eppure a tutto impotente, chiamato a sublime destinazione, eppure ignaro perfino di vivere, il neonato, abbandonato a sè solo, nonchè schiudere i germi di vita in lui latenti, soccomberebbe alla prima lotta dell'esistenza. Ma la casa dove egli venne alla luce, non è un deserto: il gran mondo non avverte la sua apparizione, ma i genitori sono per lui l'universo. Portati da un istinto speciale, che è ad un tempo una necessità di natura ed un bisogno del cuore, essi consacrano alla sua piccola persona quell'insieme di provvide cure, quell'opera d'intelligenza e di affetto, che è il primo tirocinio di tutta l'educazione umana. Così dalla famiglia vuol essere educato il pargoletto, perchè alla famiglia egli deve la vita.

Assegnando ai genitori l'educazione degli anni primi la natura

ne affida il sacro cómpito segnatamente al magistero materno. Nessun cuore di donna può, quanto un cuore di madre, vegliare con tanto affetto sopra una tenerissima vita umana, che è pur vita sua, proteggerla contro tante vicende, che minacciano il suo delicato organismo, intenderne i più reconditi e sfuggevoli desiderii, favorire le manifestazioni del suo incipiente sviluppo, reggere a tante fatiche e sacrifici. L'edifizio della famiglia posa tutto quanto su due cardini fondamentali: il senno del padre, che autorevolmente comanda e provvede alla esigenze della vita, il cuor della madre, che compone ad ordine tutte, anche le minime cose, mitiga tutte le asprezze, crea un ambiente amoroso e vivificante. Su questi due principii si regge altresì tutta l'educazione domestica. L'affetto materno tempera la gravità dell'imperioso comando del padre e suscita nell'animo del fanciullino un sentimento misto di rispetto e di amore verso l'autorità paterna, a cui obbedisce pronto e volenteroso. Così sono rassicurate le sorti della sua educazione futura. Poichè quando dalla famiglia farà passo alla scuola, portando in cuor suo quest'amoroso ossequio all'autorità, rispetterà il maestro come aveva rispettato il padre, e di scolaro fatto cittadino dello Stato rispetterà il potere supremo e l'ordine sociale, ed in tutto il corso della vita sentirà l'imperio di quella legge morale, che ancora fanciullo aveva riconosciuta personificata nella volontà autorevole dei genitori.

Che se l'educazione della prima età viene dalla natura medesima assegnata alla famiglia e segnatamente alla madre, a che servono in allora gli asili o giardini d'infanzia? Hanno forse ancora ragione di esistere o non devono riguardarsi come inutili, anzi condannarsi come contrarii agli intendimenti della natura, che affidò tale cómpito alla famiglia? Questa questione, che qui si presenta spontanea al nostro pensiero, rientra in un'altra assai più vasta, che fu dai pedagogisti agitata in sensi contrarî, se cioè l'educazione umana tutta quanta dal periodo dell'infanzia fino alla virilità debba essere compiuta entro il recinto domestico, o fuori della

famiglia, o partecipare di entrambe queste due forme ed in quale misura. Dal tenore medesimo con cui la questione è formolata, si scorge che essa può risolversi nell'una o nell'altra di queste tre conclusioni: educate il fanciullo in famiglia sempre, dalla sua prima infanzia fino alla virilità; educatelo fuori del recinto domestico in ogni età; educatelo in casa e fuori. I pedagogisti ed i pensatori in generale, che disaminarono tale quistione, riuscirono a conclusioni diverse ed opposte perchè non bene avvisarono da prima al giusto processo, che mena allo scopo. Generalmente parlando essi chiamarono a rassegna i vantaggi e i danni, i pregi e i difetti dell'educazione domestica e della estradomestica, e chi esagerandoli propugnò esclusivamente o quella o questa, chi bilanciandoli riconobbe entrambe necessarie queste due forme di educazione senza però misurarne le proporzioni e comporle in dolce armonia. Ma il venire a mano a mano notando secondochè detta l'esperienza i vantaggi e gli svantaggi dell'una e dell'altra per trarne una conclusione finale, non basta; aggiungo di più, che non è un procedere razionale e scientifico, poichè quelle convenienze e sconvenienze mutano secondo il mutare de'tempi e delle condizioni sociali da cui dipendono, e quindi anche le conclusioni, che se ne sono raccolte, riescono mutabili, epperciò prive di valore scientifico. Occorre impertanto tenere un altro processo e muovere da un principio superiore e veramente razionale; occorre cioè partire dalla natura medesima della famiglia, la quale permane immutabile nella sua essenza. Di qui va attinto il criterio direttivo della questione, il quale può venire formolato di tal modo: dacchè la famiglia è il naturale educatorio dell'umanità, perchè è il vivaio ed il tipo della società pubblica, ad essa spetta educare i figli giovandosi dell'opera altrui secondochè lo consiglia ragione o necessità lo esige, ed animando del suo spirito tutti gli istituti educativi. Così la questione vien collocata sul vero suo punto. Essa non volge più intorno al preferire questa o quell'altra educazione, giacchè all'educazione dei suoi figli la famiglia è pre-

sente sempre, in casa colla persona de'genitori, fuori di casa col suo spirito. Ciò posto, ricordiamo che gli istituti educativi all'infuori della famiglia si possono tutti raccogliere in queste tre classi: asili infantili, scuole, collegi-convitti. Ciascuna di queste tre specie di istituti ha un proprio carattere distintivo. L'asilo non è una scuola o luogo d'insegnamento, e neanco un collegio convitto. La scuola non è un luogo di convivenza, dove gli alunni passino senza interruzione giorno e notte ed abbraccia nella sua vastissima cerchia le classi elementari, tecniche, ginnasiali, liceali, normali, universitarie, aperte ad alunni di qualunque sesso, età e grado di sviluppo. Il collegio-convitto è una sospensione assoluta della vita di famiglia. Tutte queste specie di istituti siano essi privati o pubblici, cioè dipendenti dall'autorità dei cittadini o da quella del Governo, costituiscono la cerchia dell'educazione estradomestica; ed ora ripigliamo la questione, che si è presentata al nostro pensiero.

La questione già ci si è affacciata sotto questa prima forma: se l'educazione dell'infanzia va riservata per natura alla famiglia, dovremo dunque proscrivere come inutili, anzi perniciosi gli asili infantili? Dal criterio testè formolato discende spontanea e facile la risposta. La ragione non consiglia di strappare dalla famiglia e consegnare i suoi fanciulletti agli asili d'infanzia perchè vi siano educati, sia perchè alla loro tenerissima età assai meglio convengono le vigili ed amorose cure materne, le quali mai non potranno venire così felicemente adempiute da altro cuore di donna, e sia perchè l'educazione di questa prima età non richiede nei genitori tale una coltura, di cui possano per avventura andare sforniti. Però in mezzo alle svariate e continue vicende sociali non è raro il caso, che la famiglia versi in una materiale o morale impossibilità assoluta di vegliare sull'educazione de' proprii bimbi. La malattia, la morte, la necessità di provvedere al giornaliero sostentamento lavorando tutta la giornata fuori di casa, qualche deplorabile domestica sventura, sono gravissime contingenze tutte queste, in cui la necessità imperiosamente esige che la famiglia si

giovi dell'opera altrui. È qui che apparisce la necessità degli asili infantili, e le famiglie, segnatamente operaie e disagiate, che soggiacessero a tali distrette, bene adoprano col far tesoro di questa istituzione, benedicendo alla privata e pubblica beneficenza. Ma gli è evidente, che questa necessità propria degli asili infantili non è assoluta ed universale, bensì relativa e dipendente da una condizione affatto speciale. Quei genitori, che al vedere aperti al pubblico gli istituti infantili, quasi quasi si sentono obbligati a mandarvi i loro figliuoletti e ve li mandano senza pensar più che tanto, mentre hanno agio e modo di educarli in casa, mostrano di avere ben poca coscienza dei loro doveri. Chi dirà poi che abbia cuor di madre colei, che vi caccia il suo bimbo perchè le pesa averlo tutto il giorno tra i piedi, ed il tempo indegnamente rubato alle cure educative di lui sciupa in passeggiate geniali o nelle frivolezze della moda ribellandosi ai sacrifizi imposti dal sacro nome di madre per darsi a sollazzevole vita? Oh! lasciamolo alquanto riposare questo piccolo pellegrino, che ha fatto un così lungo viaggio venendo dalle remote e buie regioni del nulla a questo mondo per lui ignoto; lasciamolo riposare in seno a colei, che lo ha condotto con sè nel gran tragitto, in mezzo a' suoi fratellini, che lo hanno preceduto nel suo viaggio! Non lo strappiamo anzi tempo dal nido materno, dove lo pose natura, ma lasciamo che si rinforzi e si riconosca in quella nuova dimora, dove ha fatto quaggiù la sua prima comparsa, dove ha respirato le prime aure di questa vita terrena.

Avendo così posta in sodo la necessità relativa dell'asilo infantile, è pregio dell'opera il delineare il carattere, di cui esso deve andare fornito, perchè risponda all'intendimento della famiglia. L'asilo, chi ben lo riguardi nel suo giusto concetto, è il tetto materno contenente in più ampio spazio quegli stessi fanciulletti della prima età, in riguardo ai quali la famiglia per cagione di fisica o morale impotenza mal saprebbe adempiere il sacro e caro uffizio di custodirli, di crescerli, di educarli, prodigando loro quelle cure in-

telligenti ed affettuose, di cui provano imperioso bisogno. Imperò l'educazione qual si conviene all'indole nativa degli istituti d'infanzia vuol essere schiettamente materna per parte di chi la impartisce, veracemente infantile per parte di chi la riceve: ciò val quanto dire che sotto il primo riguardo l'educatrice dell'asilo debb'essere in mezzo a' suoi fanciulletti quel, che è la madre nel santuario domestico in mezzo ai diletti suoi bimbi ed assumerne lo spirito soave e pien d'amore ed adempierne il provvidente ufficio ed emularne la potenza dello sguardo penetrante e della parola rivelatrice. Quanto poi al secondo rispetto, l'asilo non debb'essere una scuola reale ed effettiva, fondata sopra un insegnamento disciplinato, bensì una remota e spontanea iniziazione alla scuola, mirando come a suo primo e precipuo intento a crescere sani e robusti quei teneri corpicciuoli e svolgere dalla primordiale sua forma la vita del cuore. La fanciullezza prima è tutta sentimento, ed affetto, ed istinto, e moto di crescente organismo, che si espande con impeto irrefrenabile in seno all'immenso cosmo, che a sè la attrae, e la virtù riflessiva non trova ancora nella compagine dell'organismo lo strumento della sua rivelazione esteriore. Ed ecco qui ragione di assegnare all'istruzione una parte assai modesta, e di rivolgere il nerbo della pedagogica infantile a questo duplice ufficio: educare il corpo sviluppandone e fortificandone gli organi mercè della ginnastica naturale e del canto e vegliandone la salute mediante l'igiene e la nettezza della persona: educare il cuore schiudendolo all'amore di Dio, dei genitori, dei benefattori, dei compagni, di ogni cosa bella, lodevole ed onesta. In breve, l'asilo debb'essere siffattamente ordinato, che le forze fisiche de' fanciulli si svolgano spontanee e composte in bell'armonia collo spuntare della vita intellettiva, morale e religiosa, a cui sono ordinate, sicchè trovandovi essi un luogo di liberi esercizi corporei, di ricreazione, di puerili trastulli, di giuochi acconci alla loro tenera età, di aria, di luce, di moto, la gioia dell'anima e la salute del corpo ridano su quei loro volti innocenti.

A questo concetto dell'asilo non risponde il giardino d'infanzia, quale fu ideato e costrutto dal Fröbel, da me preso in esame nell'opuscolo *Le Scuole normali ed i giardini d'infanzia fröbeliani*, e nell'altro mio libro *Delle dottrine pedagogiche di E. Pestalozzi*, ecc. Quel suo mondo tutto composto di punti, di linee, di superficie, di cubi, di numeri e di calcoli, in cui egli vuole occupato metodicamente il bimbo, non è per certo il mondo animato e vivente, in cui natura lo ha collocato. Un insegnamento geometrico, che procedendo compassato in ogni suo punto esige una sostenuta tensione di mente quanta non ne occorrerebbe per l'apprendimento del sillabario e della scrittura, non favorisce di sicuro il libero espandersi della fantasia e dell'affetto, proprio di quella età, la quale sente e si agita assai più che non pensi e rifletta. Il giuoco convertito in vero lavoro perde il suo essenziale carattere di trastullo, giacchè il Fröbel non vuole, che il bimbo si trastulli giuocando, ma che lavori e si occupi componendo forme geometriche, ed esige che le ricreazioni infantili non siano abbandonate al libero genio dei fanciulletti, bensì siano regolate da norme prestabilite, perchè vengano a capire che la libertà sempre deve aver compagna la legge.

Dall'asilo infantile passiamo alla scuola, sia essa privata o pubblica, tecnica o classica, elementare o media od universitaria. Qui veramente la ragione consiglia e ad un tempo la necessità esige, che l'opera altrui sia chiamata a parte del lavoro educativo della famiglia. Il fanciullo, già fatto grandicello, non solo può alquanto respirare in altro ambiente, che non è quello della sua casa, ma rinviene nella scuola il più acconcio tirocinio alla sua vita pubblica e sociale: ecco il consiglio della ragione. I genitori poi si trovano nell'impossibilità di provvedere alla coltura intellettuale dei figli corrispondente alla loro crescente età: ecco l'impero della necessità. La famiglia e la scuola sono così chiamate a procedere in perfetta armonia al compimento dell'educazione umana. L'alunno passa in iscuola parte della giornata e ritorna in casa portandovi

il corredo delle cognizioni acquistate e ritemprando negli affetti domestici lo sviluppo de' sentimenti sociali. Essendo la scuola luogo di tirocinio intermedio tra la vita intima della famiglia e la vita pubblica del mondo sociale, emerge di qui il concetto, che la informa, e l'ufficio a cui è chiamata. Essa deve spiegare una virtù educativa sotto ogni riguardo, ciò è dire non disfigurare nell'alunno l'impronta della famiglia, ma lavorarla, abbellirla, perfezionarla, sbozzando nel figlio disciplinato e colto l'immagine del futuro padre assennato, dell'integro cittadino. Quindi è solenne còmpito della scuola, per quel che riguarda l'educazione morale, inspirarsi alle virtù domestiche e svilupparle in virtù civili e sociali crescendo l'alunno all'amore intelligente ed operoso della famiglia, de' suoi simili, della nazione, dell'umanità, di Dio: rispetto all'educazione intellettuale, formargli il pensiero e procacciargli una coltura mentale corrispondente alla sua vocazione individuale: quanto all'educazione fisica provvedere alla floridezza e vigoria del suo organismo coi mezzi consigliati da una saggia e temperata ginnastica. Al conseguimento di tanto scopo devono adoprarsi tutti insieme del loro meglio i genitori in casa, il maestro in iscuola, il potere sociale: i genitori vegliando solleciti sui costumi e sugli studi dei loro figli, sorreggendoli nelle loro fatiche scolastiche, edificandoli coll'esemplarità del loro contegno; il maestro educando coll'integrità del carattere e coll'onestà della vita, ammaestrando con la soda coltura della sua mente, con la retta applicazione della didattica, e serbando modo e misura in ogni atto del suo magistero; il potere sociale provvedendo alle esigenze delle scuole con assennati ordinamenti e coi mezzi economici e morali richiesti all'uopo.

Rimane a considerare il collegio convitto. « Sapete voi (dimanda il De Laprade a pag. 17 della sua opera *L'éducation libérale*) che cosa è un collegio, o liberi pensatori! è un convento; lo sapete voi, o caste madri di famiglia! è una caserma: voi lo sapete purtroppo, poveri fanciulli, è una prigione ». « Il collegio senza

la famiglia (aggiunge Paolo Janet) è un sistema brutale e barbaro a cui io preferisco di molto la famiglia senza il collegio ». Questi giudizi sono troppo severi e ricisi, perchè possano essere accolti quali suonano letteralmente. Per certo vengono meno ad un loro sacro dovere e meritano una severa condanna quelle famiglie, che avendo agio e modo di conciliare insieme la frequenza alla scuola e la convivenza domestica bandiscono dal loro seno i propri figli relegandoli in un collegio. Ma quando si trovano lontane dai centri scolastici essenzialmente richiesti alla coltura scientifica e liberale dei loro figli, allora il collegio diventa una necessità, per quanto dolorosa possa sembrare e non sempre immune da spiacevoli conseguenze: necessità quindi meramente ipotetica e relativa, quanto quella degli asili d'infanzia, mentre la famiglia e la scuola sono entrambe necessità pedagogiche, le quali rispondono alle esigenze assolute della natura ed accoppiano in bell'armonia i pregi ed i vantaggi dell'educazione domestica e della estradomestica.

SEZIONE VI.

Dell'educazione maschile e della femminile.

Intorno questo gravissimo argomento due contrarii sistemi si contendono il campo. Dall'un lato stanno i tenaci e ciechi adoratori del passato, i quali favoreggiando lo stato di servitù domestica e di abbiezione, a cui era stata condannata la donna dalla società antica, sentenziano che essa ha da crescere e vivere negletta fra le pareti domestiche all'infuori di ogni movimento e coltura sociale, e dall'educazione femminile abborrono come da novità infausta e sconsigliata. Dall'altro lato si schierano i novatori smodati ed arbitri dell'avvenire, i quali l'educazione femminile propugnano ed oltre il convenevole allargano siffattamente da farne una sola e medesima cosa colla maschile. Riconoscere e tenere la donna quale un soggetto di natura inferiore all'uomo, epperò nata fatta

per essere una schiava, tale è il principio propugnato dai primi; emancipare la donna, tale è il grido insistente e focoso dei secondi, ed emancipare la donna in loro sentenza suona riconoscere in essa tutti e singoli i diritti dell'uomo, educarla ed ammaestrarla tanto e come l'uomo senza divario di sorta, chiamarla ad adempiere in società tutte e singole le funzioni politiche, civili, artistiche, scientifiche e religiose, che all'uomo si addicono.

Di già Platone nella sua repubblica ideale mirando al nobilissimo intento di rialzare la donna dallo stato di abbiezione, in cui giaceva presso tutta la Grecia, la volle tolta agli umili ed oscuri impieghi domestici, e proclamando il comunismo dei beni e delle persone, delle mogli e dei figli, la slanciò nel medesimo arringo civile, sociale e militare riservato all'uomo, e quindi la volle educata insieme coi giovani e coi guerrieri nei medesimi principii, dentro la medesima palestra, sotto i medesimi maestri, e le rapiva quindi sposo e figli e con essi la verecondia e la modestia. Questo ideale vagheggiato da Platone nella sua repubblica immaginaria il socialismo contemporaneo si argomentò di tradurlo in realtà, assorbendo tutte le individualità umane in una eguaglianza assoluta e dissolvendo l'organismo della famiglia.

La critica è chiamata ad apprezzare il valore di queste due contrarie sentenze, ed a tale intento occorre un principio superiore, che già abbiamo posto in sodo altrove, così formolato: l'educazione deve conformare il proprio magistero alla natura costitutiva del fanciullo, della quale è un sistematico e consapevole esplicamento. Ciò posto, il processo, che conviene seguire per conoscere con giustezza e sotto ogni aspetto la natura costitutiva della donna, è duplice, storico cioè e psicologico: la donna va studiata nella storia ed alla luce della scienza antropologica. La storia ci rivela la donna quale si manifestò di fatto nel mondo sociale, attraverso le istituzioni politiche, civili e domestiche, la scienza ce la presenta nell'organismo interiore delle sue potenze e quale la vogliono le leggi eterne della natura. Seguendo il primo processo noi siamo

portati a studiare nella storia la donna dell'antico Oriente condannata alla servitù del cuore e della persona per tutta la vita, la donna della Grecia e di Roma, negletta nella sua coltura e fatta strumento di voluttà, la donna dell'antica Germania, alla quale si attribuiva una virtù profetica e si domandava il secreto delle sorti nazionali, la donna del nascente Cristianesimo, redenta alla libertà dello spirito e della persona, la donna del medio evo, che inspira il genio poetico del trovatore e l'amore cavalleresco del castellano e del guerriero, la donna dell'età moderna, che colla sua coltura esercita una potente influenza sulla società e sulla nazione. Questo studio storico, quando sia condotto con larghezza di vedute e dirittura di criterio, spande sicuramente gran luce intorno l'indole propria della donna, ma non ce la rivela in tutta la sua intima natura, ci mostra qualche tratto del suo ideale, ma non ce lo rivela in tutta la sua purezza, bensì deturpato ed offeso in parecchi suoi punti.

Che se il concetto storico della donna è imperfetto e parziale, è necessario compierlo col concetto teorico o psicologico, studiando la donna quale ce la mostra la ragione e la scienza. Seguendo adunque l'altro processo, che abbiamo denominato psicologico, dovremo considerarla sia nelle facoltà, che ha comuni coll'uomo e costituiscono la specie umana, sia nelle facoltà, che le sono proprie e distintive, e costituiscono il suo sesso, per rilevarne la sua duplice destinazione in ordine alla vita futura ed alla presente. Questa conoscenza psicologica e scientifica della donna, congiunta colla conoscenza storica, ci segnerà la via per giungere al vero concetto dell'educazione femminile riguardata in se stessa e nelle sue relazioni colla maschile. Ora l'antropologia insegna, che l'uomo e la donna appartengono ad una medesima ed identica specie, ma diversa è l'individualità dell'uno e dell'altra, val quanto dire che amendue possedendo una mente congiunta con un organismo corporeo sono forniti di tutte le potenze costitutive dell'umanità, il sentire, l'intendere e il volere, ma queste potenze sono da cia-

scuno partecipate in diverso grado e misura. Da questo principio antropologico fluiscono due conseguenze, che rispondono ai due punti del proposto problema: 1° l'educazione della donna egualmente che quella dell'uomo, deve estendersi a tutte le potenze costitutive della specie umana, e quindi dispiegarsi in fisica, intellettuale, estetica, morale e religiosa; 2° l'educazione della donna in ciascuna delle sue parti va impartita in diversa forma e condotta con diverso criterio da quella dell'uomo, conformemente alle differenze fisiologiche e psicologiche delle loro potenze. Così l'educazione maschile e la femminile hanno il loro punto di convenienza e di armonia nell'identità della specie umana, a cui entrambi appartengono l'uomo e la donna, ed il loro carattere distintivo nella diversa individualità propria del sesso, per cui sono da natura chiamati ad una diversa destinazione sociale.

Ora discendiamo ai particolari, mettendo in rilievo l'impronta speciale di ciascuna educazione quale consegue dalla diversa individualità del sesso. Nell'uomo prevale la forza muscolare, la robustezza e vigoria delle membra, l'attività esteriore, la tendenza a dominare nel mondo sociale, il volere ardito ed energico, il ragionare insaziabile, il riflettere intenso; nella donna spicca la delicatezza dell'organismo e l'eccitabilità del sistema nervoso, la vita raccolta nella famiglia, la religiosità, la potenza del cuore, lo slancio dell'affetto, la grazia e vivacità del sentimento, il buon gusto, e la snellezza della fantasia, l'intuizione spontanea ed il senso della realtà. Quindi l'educazione va condotta con tale discernimento, che si svolgano di proposito le virtù caratteristiche dell'uomo e della donna temperandole alquanto con la virtù contraria perchè non trasmodino, ma felicemente li addestrino alla missione sociale propria di ciascuno. Poichè sarebbe un violentare stranamente la natura lo strappare all'uomo l'energia e bravura sua propria per conferirle alla donna, o spogliare la donna della sua delicata e squisita sentimentalità per attribuirla all'uomo.

Guidata da siffatto criterio viene a disegnarsi da sè, ciascuna

nella forma sua propria, l'educazione maschile e la femminile. Il robusto e solido organismo dell'uomo fanciullo deve attingere da una potente e giudiziosa ginnastica quella vigoria muscolare, quella destrezza di movimenti, che a lui occorrono perchè giunto alla virilità possa spiegare fuori di sè nel mondo fisico e sociale quell'attività, che gli vien da natura ed adoprarsi con felice successo nei lavori più o meno gravi, proprii del suo stato. L'energia della sua libera volontà abbisogna di essere rivolta a buon fine e sorretta da un vivo ed illumitato sentimento morale e religioso, perchè non trasmodi in arroganza e sfrontatezza, ma esercitando il potere conferitogli dalla superiorità sua, l'uomo rispetti mai sempre i diritti altrui. Egli è chiamato a governare con senno la famiglia e la società ed adempiere nel mondo civile uffici gravissimi ed ardui, che richiedono gran saggezza di mente e serietà di giudizio; ed a tale uopo conviene al giovane alunno il rinvigorimento del pensiero, gli studi severi e rigorosi, il culto di quelle discipline, che sono richieste al retto esercizio di quella professione od arte liberale, a cui consacrerà la sua vita pratica.

Di altra forma vuol essere l'educazione della fanciulla. La delicatezza del suo organismo e l'eccitabilità del suo sistema nervoso non comportano una ginnastica artificiale svariata e vigorosa, ed agli inconvenienti della sua vita sedentaria meglio si ripara con opportune e geniali passeggiate, come alla sua educazion fisica meglio si provvede coll'igiene, che colla ginnastica. La potenza del cuore, che spicca nella donna, e si mostra segnatamente nell'amore figliale, coniugale e materno, esige che la sua educazione morale sia rivolta alla coltura delle virtù domestiche informate dalla religiosità: l'amore dell'approvazione e la vaghezza di piacere siano sollevati alla stima di se medesima ed alla coscienza della sua dignità personale, che salva la donna dal disonore e dall'abbiettezza. La sua vivace immaginazione estetica va educata a quel buon gusto semplice e squisito, che apparisce nei lavori femminili, nella forma aggraziata del vestire, nell'ordine interiore della casa. La scuola

poi debb'essere un tirocinio alla vita domestica della donna, e da essa devono pigliare forma ed indirizzo gli studi della fanciulla.

Gli studi femminili variano dai maschili primamente riguardo alla durata, giacchè lo sviluppo intellettuale nelle fanciulle è assai più precoce, e ben più presto esse entrano nell'arringo della vita pratica e sociale. Secondamente diversano rispetto all'estensione essendochè nell'uomo la facoltà riflessiva è più potente a scrutare il vero. Sconviene alla donna il fare la saccente, rimpinzata di studi superficiali, leggeri, vaporosamente enciclopedici; per quantunque modesto però, il suo sapere esige cognizioni esatte, ordinate, sostanziose. Ancora differiscono essi studi riguardo alla loro indole, dovendo rispondere alla destinazione speciale della donna sia nella famiglia, sia nella società. Nella famiglia essa è donna e madre. Come donna, è chiamata al governo interiore della casa ed alla cura delle faccende domestiche: epperò deve attingere da' suoi studi le necessarie conoscenze relative all'economia casalinga, ed essere informata a quello spirito di ordine, di esattezza, di laboriosità, di parsimonia, a quel criterio pratico, a quel raccoglimento privato, che assicurano il buon essere e la prosperità della famiglia. Come madre, è da natura chiamata ad educare con assennatezza e coscienziosità i proprii bimbi sino all'età della puerizia: sacro dovere, a cui verrebbe meno se non avesse delibato dall'antropologia, dalla pedagogia, dall'igiene, dalle discipline mediche e naturali quel tanto di sapere, che le occorre a sì nobile ufficio materno. In società poi la donna può essere chiamata a consacrare mente, cuore e vita alla grand'opera dell'apostolato educativo negli asili infantili, nelle scuole elementari, negli istituti secondarii e normali femminili: di qui la ragione di altri studi speciali che provvedano a siffatto genere di coltura.

SEZIONE VII.

Dell'educazione tecnica e della liberale e classica.

Tecnica addimandasi quell'educazione, che ha per suo proprio ed immediato obbietto la coltura di quelle peculiari attitudini e potenze, che riguardano l'esercizio illuminato delle arti meccaniche. È adunque suo precipuo intendimento questo di addestrar l'educando a conoscere ed operar la materia sì da convertirla in istrumento di agiatezza sociale, ossia fare di esso un intelligente operaio ed artigiano; e mira come a finale suo scopo all'utilità economica dell'educando in particolare e della società in universale. I mezzi, di cui essa si giova a tale intento, sono gli studi delle precipue lingue straniere viventi insieme colla nazionale, della storia e geografia, dei diritti e doveri, delle discipline matematiche, fisiche, chimiche e naturali risguardate non punto nel loro aspetto scientifico e speculativo, bensì nelle loro pratiche applicazioni al culto dell'industria, del traffico, del commercio e delle molteplici arti meccaniche.

Ponendo ora mente all'interior organismo dell'educazione tecnica, occorre di notare le forme varie, che essa assume, ed i successivi momenti, per cui essa discorre nell'esplicamento suo. Il tecnicismo abbraccia nella varietà delle sue forme le scuole speciali di commercio, di contabilità e ragioneria, di nautica e di marina, di agricoltura e di agrimensura, di manifattura ed altrettali. Quanto poi al suo processo, discorre per tre successivi e continui momenti, che sono le scuole tecniche, periodo primordiale, gli istituti tecnici, periodo di svolgimento, ed il politecnico, periodo di compimento e perfezione.

Passiamo all'altra specie di educazione. Le due appellazioni di *liberale* e di *classica*, sebbene convengano entrambe all'indole generica dell'educazione, di cui teniamo discorso, tuttavia diversano l'una dall'altra per un particolare riguardo avuto ai diversi momenti

della medesima. Essa denominasi più propriamente educazione classica in quanto viene data negli istituti ginnasiali e liceali, dotati di un'indole essenzialmente classica, mentre appellasi più specialmente liberale, se viene ammanita negl'istituti universitarii, perchè questi mirano appunto a preparare i giovani all'esercizio delle professioni liberali. Breve, l'educazione, di cui facciamo parola, è essenzialmente classica e liberale, ma più propriamente prima classica e liberale da ultimo, sebbene anche negli istituti universitarii mantenga un carattere essenzialmente classico in una delle sue parti integrali, cioè nella facoltà di filosofia e lettere.

Dalla premessa dichiarazione emerge il concetto definitivo della educazione classica e liberale avente per obbietto suo peculiare di porgere ai giovani una compiuta coltura dell'animo e del corpo, ed avvalorarli al culto intelligente delle professioni liberali. Epperò essa intende, come a suo scopo finale, a fare dell'educando un uomo, e nell'uomo svolgere il polito cittadino coll'ingentilire l'animo suo mercè la nobiltà del sentire e la serietà del pensare proprie della classe eletta e veramente incivilita della società. Di tal modo l'educazione liberale dalla tecnica radicalmente disformasi, essendochè questa è tutta terminata nella cerchia dell'utile materiale, mentre quella si svolge nella regione ben più sublime del Vero, del Bello e del Buono, che sono i tre elementi formatori della vera civiltà.

Rispondenti a questo nobile fine sono i mezzi, di cui essa si giova, ed essi sono le lingue e letterature classiche colla nazionale, la storia, la filosofia, le discipline matematiche, le fisiche, le chimiche, le naturali, le giuridiche, le mediche e va discorrendo, delle quali le une sono proprie dell'università, le altre sono comuni agli istituti classici secondarii ed agli Atenei, sebbene in proporzione diversa. Di che agevolmente si rileva, come quest'educazione progredisca per tre successivi momenti, quali sono il ginnasio, il liceo e l'università, dove ritiene la sua indole classica nella Facoltà di filosofia e lettere, mentre nelle altre facoltà apparisce più propriamente educazione liberale.

Ora ci si presenta per prima la questione, quale sia la ragion d'essere dell'una e dell'altra specie di educazione, per quindi risalire altrove alle giuste attinenze, che le collegano. La suprema delle leggi pedagogiche, l'armonia, esige, che l'arte educativa armoneggi l'alunno non soltanto con se stesso in tutte le sue potenze, ma altresì con la società, in seno alla quale fu posto a condurre la vita; e siccome la società risulta composta di molteplici classi sociali, così la legge pedagogica dell'armonia, che è unità e universalità ad un tempo, richiede che l'educazione come universale si estenda a tutte le classi sociali rispondendo ai bisogni peculiari ed alle esigenze proprie di ciascuna, come una poi le colleghi tutte quante in un sol tutto organico e concorde. Di qui ne discende spontanea la conseguenza, occorrere l'educazione tecnica, che porga alla classe popolare una conveniente coltura, ed insiememente l'educazion liberale, che promuova ed amplii semprepiù la civile coltura propria della classe eletta della società. Così il tecnicismo rinviene la sua ragion d'essere in un'essenziale esigenza del corpo sociale, siccome quello, che crea nel seno della società un'eletta schiera di intelligenti ed operosi artigiani, i quali dal turpe bisogno la difendono e lavorano al suo economico perfezionamento trasformando la materia in istrumento di comune prosperità e di agiatezza sociale. E similmente in un altro più profondo e più elevato bisogno della società trova la sua ragion d'essere l'educazion classica liberale, siccome quella, che procaccia alla classe eletta dei cittadini quella coltura civile e religiosa, scientifica e letteraria ad un tempo, dalla quale si schiude il più bel fiore della vera civiltà di un popolo.

Giova chiudere quest'argomento illustrandolo con alcuni cenni storici risguardanti le prime origini e lo sviluppo degli istituti tecnici nella nostra terra subalpina. Anteriormente al 1848 l'istruzione era in Piemonte concentrata tutta quanta nella elementare, nella classica e nell'universitaria; e mentre non v'era borgata un po' cospicua, o città per quantunque piccola, le quali non vantassero le loro

scuole di latinità inferiore, ed anco di retorica e di filosofia, l'istruzione tecnica, per lo contrario non contava neanco una scuola, non un solo istituto. Era questa una grave lacuna, che doveva e poteva essere adempiuta, e lo fu. Privati cittadini, Municìpii, Provincie e Governo gareggiarono fra di loro per aprire nuove scuole ed istituti tecnici, che ben presto furono popolati da un'affollata scolaresca; ma quella gara non fu sempre moderata da quel giusto criterio, nè governata da quel senno pratico e da quella maturità di consiglio, che soli valgono ad assicurare il successo di una sorgente istituzione. Si abbatterono in fretta ed in furia gli istituti classici delle borgate e delle piccole città, e sulle loro rovine s'innalzarono in fretta ed in furia le nuove scuole del tecnicismo; ma come quella distruzione apparve dettata, anzichè da una giusta ragion pedagogica e da un bisogno sociale, da un cieco odio e da uno spregio dissennato dei classici studi, così questa creazione avvenne sconsigliata e precipitosa, quasi fosse il portato di un intemperante amore della novità. Le novelle scuole tecniche sorsero come per incanto senza un concetto tipico lucido e fermo, a cui s'informassero, senza un supremo principio dominatore, che loro imprimesse un giusto indirizzo ed un moto progressivo, e quanti alunni accoglievano nel loro recinto, altrettanti ne rigettavano in seno alla società che errassero alla ventura senza scopo e senza avvenire. Non è quindi a meravigliare, se di affollate che erano nei loro primordii, andarono in poco tempo pressochè deserte: tanto è vero che facilissimo torna il distruggere, malagevole il creare, e che, « *studia oppresseris facilius, quam revocaveris* » (Tacito, *Vita agricolae*, n° 3).

Ben tosto si pose mente al riparo di tanto sconcio: si tentò di imprimere alle scuole tecniche un nuovo organamento razionale, ed un indirizzo più giusto e conveniente ai bisogni sociali, e si provvide alle sorti avvenire di quegli alunni ai quali erano indiritte; ma alla sconvenienza antica, a cui si tentava di riparare con lodevole intendimento, ne sottentrò una nuova, che funesta tuttora il nostro ordinamento scolastico. Le scuole tecniche sorsero fra di noi

deturpate da un'astiosa avversione ai classici studi; e quel peccato originale implicato nei loro visceri è la precipua cagione della loro presente declinazione. La coltura della parola e del pensiero manca quasi onninamente nelle nostre scuole ed istituti tecnici: è questo il vizio fatale, che la presente lor condizione immiserisce, e ne inforsa l'avvenire. È omai universale il lamento, che gli alunni del tecnicismo, tutti tutti sprofondati a rintracciare il numero, il peso e la misura delle cose visibili e lavorabili, come hanno pressochè smarrito la dirittura del pensare e la forza logica del connettere, così si chiariscono pressochè disadatti a vergar mezza pagina con una dicitura, non dirò elegante ed aggraziata, ma pur corretta e conveniente.

Questa infelice condizione de' nostri studi è universalmente lamentata, e tutti sentono omai vivo il bisogno di ripararvi con una pronta e seria riforma di ordinamento scolastico. Vi fu chi risguardando siccome intempestiva e gravida di funesti inconvenienti la presente diramazione degli studi classici e tecnici, che tengono dietro agli elementari, consiglia come opportuna la creazione di un'istituzione unica, che ricevendo gli alunni dalle scuole elementari e loro somministrando gl'insegnamenti di generale coltura serva di propedeutica così all'istruzione classica, come alla tecnica. La proposta non è priva d'importanza, nè immeritevole di attenta considerazione; ma tutti argomenti alla salute de' nostri studi appariranno curti mai sempre, finchè non sarà radicalmente schiantata la cagione stessa del male, voglio dire lo sconfinato predominare delle materie matematiche e positive sulla coltura letteraria nei nostri tecnici e classici istituti.

SEZIONE VIII.

Attinenze tra le parti e specie dell'educazione.

Le parti e specie diverse dell'educazione, che abbiamo fin qui discorse ad una ad una, sono fra di loro collegate insieme tutte quante da strettissime relazioni, che ora andremo rintracciando, essendochè l'educazione è governata dalla suprema legge dell'armonia, per cui apparisce molteplice e varia nelle sue parti, una e concorde nella sua essenza.

L'educazione fisica e la mentale. — Le due sostanze, onde si compone l'umano soggetto, hanno fra di loro tale rapporto d'intrinseca economia, che il corpo va subordinato allo spirito, come principio meno nobile al più nobile, epperò l'educazione fisica va ordinata, come mezzo a fine, alla coltura dello spirito, sebbene abbia caratteri, forme e leggi sue proprie, per cui si dispaia dall'altra. Quindi se è gravissimo errore il disconoscere la necessità della fisica educazione, non meno grave e pernicioso errore sarebbe l'ingrandirne oltre misura il valore, proclamandola fine a se stessa, o sovrordinandola alla coltura dello spirito. Siano pur quanto si voglia necessarii il vigor delle membra al vigor del pensiero, e l'equilibrio degli organi all'equilibrio dell'anima, non perciò si coltivi il corpo sì, che si ribelli alla sovranità dello spirito, e di suo ministro se ne faccia il tiranno. Facile il trascorrere agli estremi o spregiando come vile ogni culto del corpo, o pigliandone cura oltre il convenevole ; ma ogni estremo si scansa sempre che si tenga ben fermo in mente questo criterio : coltivate il corpo con tale giusta misura, che risponda alle esigenze dello spirito.

Subordinare la fisica educazione alla mentale non è punto un deprimerla, bensì un sollevarla alla dignità propria dell'educazione umana. Se essa fosse rivolta al corpo come a supremo ed esclu-

sivo suo uso, non diverserebbe per nulla dalla coltura di un bruto; ma quando si ponga mente, che il corpo nostro non è meramente animale, ma personale, perchè sovra di esso lo spirito riverbera la personalità sua propria, si vedrà ragione, per cui l'educazione fisica va amministrata in servigio della mente, e da ciò appunto ritrae un carattere decoroso ed elevato, a cui non potrebbe da se sola pretendere. Di qui si fa pur manifesto il divario che intercede tra il medico e l'educatore, tra l'igiene genericamente intesa e l'igiene propriamente pedagogica. Il medico e l'educatore mirano entrambi alla migliorìa ed alla floridezza del corpo, ma con diverso riguardo. Il medico sguarda il corpo umano in se stesso, siccome un organismo vivente, che appartiene al dominio della natura fisica e nulla più; l'educatore per contro lo riguarda siccome organo del perfezionamento dello spirito, con cui è congiunto in comunanza di vita e lo coltiva con tale intendimento, mentre il medico è tutto nel procacciare al corpo salute e vigoria, senza darsi punto pensiero, se lo spirito lo adoprerà in opere belle ed onorate oppure turpi e dissennate.

Malgrado questo rapporto di subordinazione, che lega l'educazione fisica colla mentale, amendue si sussidiano a vicenda, come apparisce da quanto ho pubblicato a questo riguardo nella *Pedagogia e Didattica applicata alla ginnastica educativa* del Valletti.

Così nell'educazione infantile l'esercizio de'sensi fisici, dell'organo vocale e dell'uditivo procede di pari passo colla coltura intellettuale ed estetica. Mezzo potentissimo di coltura fisica e mentale ad un tempo è il canto, siccome quello, che sviluppa gli organi vocali, ringagliardisce il petto ed i polmoni, ravviva l'intelligenza, suscita ed esalta il sentimento morale e religioso. La lettura dei drammi, delle favole, delle novelle, le rappresentazioni teatrali, i componimenti letterarii, mentre valgono a coltivare le potenze estetiche, hanno altresì un'intima attinenza colla educazione intellettuale e colla morale. Parimenti la frugalità e la temperanza conferiscono ad un tempo alla sanità e vigoria del corpo, al felice esercizio

del pensiero, alla moralità del costume. *Mens sana in corpore sano.*

L'educazione infantile, la puerile e la giovanile. — Le tre età infantile, puerile e giovanile, in se stesse considerate, appariscono l'una dall'altra distinte, avendo ciascuna tendenze peculiari e proprie note caratteristiche, ma pur tuttavia unite in ciò, che sono tre continui e successivi momenti di una medesima forza sostanziale, che è l'io umano, serbantesi essenzialmente una ed identica fra il succedersi delle sue forme evolutive, tantochè l'età, che precede, è mezzo e condizione del processo, che fa l'umano soggetto all'età susseguente. Di qui scende la conseguenza, che l'educazione infantile, la puerile e la giovanile (atteso il supremo pronunciato pedagogico che il magistero educativo debbe mai sempre conformarsi alla natura dell'educando, esplicandone la virtualità interiore) non vanno confuse, ma distinte sì, che ciascuna tiri all'efficienza la virtù propria dell'età corrispondente, e nè anco separate, ma unite per guisa, che la superiore ripigli e continui il lavoro dell'inferiore senza punto invadere l'una la cerchia propria dell'altra. Invasione che è pur troppo a lamentarsi ne' tempi presenti, in cui s'intrude negli Asili infantili un'istruzione propria soltanto degli alunni delle classi elementari, come s'impongono agl'istituti liceali programmi così ampii da convenire piuttosto ad istituti superiori.

L'educazione domestica e la estradomestica. — La famiglia ha la sua ragion d'essere in se stessa, ossia il fondamento suo in natura, lo stato ha la sua ragion d'essere nella famiglia, alla quale deve la propria esistenza. Quindi l'educazione domestica è fondata in natura, e ad essa rimane subordinata la estradomestica o sociale, che perciò ha da modellarsi sul tipo di quella, ed ogni qual volta se ne disformi, snatura l'uomo e lo dissocia anzichè avviarlo a perfezione e crescerlo alla società.

L'educazione maschile e la femminile. — Queste due specie di educazione stanno fra loro congiunte da quelle medesime attinenze, che corrono tra le due individualità umane, a cui si riferiscono.

L'uomo e la donna appartengono entrambi alla medesima specie umana; per conseguente la loro educazione quanto alla sua essenza non ammette verun intrinseco divario. Ma la tempra fisica e mentale dell'uomo ragguagliata con quella della donna, singolarmente se ne differenzia; epperò l'educazione dell'uno va governata da un criterio diverso da quello dell'altra, pur mentre devono armonizzare nel loro intendimento finale.

L'educazione tecnica e la classica liberale. — Fornito qual è per natura di tre fondamentali potenze, l'umano soggetto è un concorde sistema di tre vite, quali sono la operativa fisica, la intellettiva e la morale, rivolta la prima all'arte, alla scienza la seconda, la terza alla virtù; ed arte, scienza e virtù, a compiere l'ideale tipico del perfezionamento umano, hanno ad armoneggiare fra di loro, come insieme armonizzano nell'umano soggetto le tre supreme potenze corrispondenti. Epperciò la tecnica educazione, siccome quella, che ha per iscopo la coltura della vita operativa industriale, è dell'educazione umana una parte soltanto, e parte tanto meno nobile delle altre, quanto la vita meccanica ed industriale sottostà alla industriale ed alla morale. Siffatta adunque vuol essere l'intima colleganza tra queste due forme di educazione, che il tecnicismo mantengasi subordinato all'educazione liberale e classica, e da questa attinga il moto, l'indirizzo e lo spirito animatore, tantochè col crescere e col dilatarsi delle scuole e degli istituti tecnici fioriscano ad un tempo e si estendano in più ampia cerchia gli istituti classici. È di somma necessità per una nazione il mantenere la bell'armonia tra la coltura industriale e meccanica, e la coltura elevata e squisitamente civile e liberale, e per conseguente tra le due specie di educazione, di cui discorriamo. Guai, se questa naturale armonia si rompe lasciando al tecnicismo un'esclusiva preponderanza sulla coltura classica e liberale! Allora l'utilitalismo pedagogico tiene esso solo il campo nella coltura pubblica e si tradurrà ben tosto praticamente in materialismo sociale, che si risolverà poi nella corruzione e nella morte di una nazione.

PARTE TERZA

L'EDUCAZIONE CONSIDERATA NELLA SUA SINTESI FINALE, LA FORMAZIONE DEL CARATTERE.

Concetto generale.

Rivolgendo uno sguardo alle parti della pedagogia fin qui discorse, abbiamo primamente contemplata l'educazione nell'unità generale della sua essenza, poi nella moltiplicità delle sue parti e specie, che da questa si svolgono. Muovendo dal concetto dell'educazione umana i nostri studi furono tutti rivolti a segnare la giusta via, per cui l'alunno raggiunga un organismo sano e vigoroso, una intelligenza giudiziosa ed assennata, una volontà proba e virtuosa, qualunque sia la sua condizione domestica o disagiata o doviziosa, o popolare o patrizia, qualunque sia lo stato sociale, a cui sarà chiamato. Fin qui adunque abbiamo spaziato nella sfera delle verità pedagogiche generali, che riflettono l'educazione di ogni specie di alunno senza divario di sorta. Se non che nell'esercizio effettivo del suo magistero l'educatore non ha davanti a sè l'alunno in genere, bensì individui singolari, improntati ciascuno di un carattere particolare, e tutti l'uno dall'altro differenti quanto al modo di essere e di operare; epperò gli occorre di conformare que' prin-

cipii generali all'indole personale di ciascuno, in quella guisa che il condottiero di un esercito deve ragguagliare i principii generali della strategia e dell'arte militare alla misura ed alla forma del suo campo di battaglia. Così leggiamo avere adoperato il grande oratore e maestro Isocrate in riguardo a' due suoi discepoli Teopompo ed Eforo, usando del freno per reprimere la vivacità dell'uno, degli speroni per eccitare la lentezza dell'altro, ed entrambi condurre alla perfezione propria di ciascuno. Quindi avviene dell'educazione dei fanciulli quello, che della coltivazione dei vegetali, la quale varia a seconda della specie, sicchè a tale pianta arride una terra arenosa, a tal altra una terra grassa, un fiore va tenuto all'ombra, un altro al sole.

Ed eccoci ad una nuova e terza parte della pedagogia, la quale ha per oggetto la formazione del carattere. Essa raccoglie in una sintesi finale tutta la pedagogia finquì discorsa e ne è per così dire il punto di gravitazione, il supremo apogeo, essendochè i principii generali educativi discendono dalle ragioni astratte della teoria a pigliar vita e moto nel campo della realtà, spiegando la fecondità delle loro applicazioni in servigio della vivente persona dell'educando. È bene però avvertire, che essi principii non perdono punto della loro verità assoluta col piegarsi ed acconciarsi alla coltura delle singole nature personali e rivestire forme diverse secondo le contingenze dell'educando, come le applicazioni particolari di una formola matematica non ne alterano il valore scientifico, ma lo confermano. Ciascun alunno ha il suo principio generale in forma determinata, ma non lo esaurisce tutto quanto in se solo. Se mi fosse concesso di raffigurare con una immagine geometrica l'intima colleganza, che stringe l'oggetto di questa parte della pedagogia colle due precedenti, direi che l'essenza della educazione è come il centro di un circolo, da cui fluiscono come altrettanti raggi le sue parti, mentre i singoli innumerevoli punti della circonferenza rappresentano i singoli innumerevoli caratteri individuali.

Veduta la ragione di questa parte della scienza nostra, indicatone l'oggetto e riconosciuta la sua colleganza colle parti che la precedettero, ne emerge da sè il cómpito speciale, che le spetta. Essa ha per ufficio di segnare all'educatore il processo, che ha da seguire per acquistar conoscenza de' caratteri singolari degli alunni e saggiamente coltivarli sino alla felice scelta dello stato sociale, a cui natura li chiama. Così tutto il procedimento di questa parte della pedagogia scorre per questi tre punti successivi: 1° riconoscimento del carattere proprio dell'alunno; 2° coltura di esso quale venne riconosciuto, la quale si effettua applicando ad esso i principii generali con saggio discernimento e coll'intendimento di avvalorarlo allo stato sociale suo proprio; 3° scelta dello stato conforme alla vocazione personale. Però questi tre punti non soltanto si succedono l'uno all'altro, ma stanno in intima continuità fra di loro e si condizionano. Di qui emerge da sè l'importanza altissima di questa parte della scienza nostra, intenta alla grand'opera della formazione del carattere; essendochè da questo punto pendono le sorti de' singoli individui, della società e della nazione ad un tempo. Quando tutti si è a suo posto, dove ciascuno spiega felicemente le attitudini, che il cielo gli ha largito, fiorisce bella e rigogliosa la vita, mentre gli spostati sono infelici che fanno infelici i proprii simili. Ma quante difficoltà durissime, tremende congiurano oggidì contro la formazione del carattere degli alunni, difficoltà che provengono dal corrotto ambiente sociale e dagli stessi ordinamenti scolastici! In mezzo a tanti esempi di transazioni indecorose ed ignobili colla propria coscienza, che ci presenta il mondo politico e sociale, fra lo spettacolo di gente, che usurpa in società un posto eminente dovuto all'intrigo pari alla sua inettitudine personale, fra la critica dissolvente di ogni grande ideale, nel soverchio e deprimente orario di studi e nella vertiginosa mutabilità di regolamenti e di programmi scolastici qual meraviglia, se il carattere dell'alunno vien su stentato, contorto e malfermo? Quanta difficoltà non s'incontra nell'esercizio

della propria professione anche rispondente al nostro genio ai giorni nostri, in cui ciascuna classe sociale è trasformata in un campo di lotta, dove una legione di operai del pensiero o della mano si contende l'uno all'altro il lavoro, e ciascuno si vede rintuzzata l'attività sua propria! Il mondo, si suol dire, è vasto, c'è posto per tutti: sì c'è posto per tutti anche per stentare la vita: anco in prigione v'è posto per tutti!

SEZIONE I.

Lo studio ed il riconoscimento dei caratteri.

Studiare e riconoscere il carattere individuale dell'alunno è il primo punto, da cui dobbiamo pigliare le mosse ponendoci a discorrere la presente materia. E qui occorre avvertire fin dalle prime, che non ristringiamo il nostro studio alla formazione del carattere esclusivamente morale, bensì prendiamo a contemplare il carattere umano nell'universalità delle sue forme, intendendo per esso la maniera di sentire, di pensare, di volere, di operare, tutta propria di un individuo umano, e quindi quelle particolari attitudini e disposizioni, che ciascuno ha da natura sortito. Questa diversa impronta delle potenze umane nei diversi individui, questa differenza di indoli e di inclinazioni è un fatto, che si manifesta evidentissimo nel recinto domestico, nelle aule scolastiche e più ancora nel gran mondo sociale. Nella comune convivenza tutti teniamo via diversa, e fra coloro medesimi, che si adoprano intorno la stessa arte, ciascuno la coltiva a modo suo e sotto forma speciale. Così fra i poeti chi eccelle nella lirica, chi nella drammatica, e fra gli stessi epici spicca disparità di genio. Financo nel campo della vita morale si mostra la varietà delle indoli, perchè non facciamo il bene tutti ad un modo, a taluno l'adempimento di un dovere costa un sacrificio del cuore, a tal altro non riesce gran

chè malagevole, e chi si piace di una virtù, chi di un'altra. « Intelligendum est etiam (scrive a questo proposito Cicerone nel 1° *De officiis*) duabus quasi nos a natura indutos esse personis, quarum una est communis, ex eo quod omnes participes sumus rationis, praestantiaeque eius, qua antecellimus bestiis, a qua omne honestum, decorumque trahitur, et ex qua ratio inveniendi officii exquiritur: altera autem, quae proprie singulis est tributa. Ut enim in corporibus magnæ dissimilitudines (*il temperamento*) sunt (alios enim videmus velocitate ad cursum, alios viribus ad luctandum valere, itemque in formis, aliis dignitatem inesse, aliis venustatem) sic et in animis existunt maiores varietates (*il carattere*) ». Così il filosofo romano bellamente distingue la personalità comune a tutti, carattere specifico dell'umanità, dalla persona singolare di ciascuno, carattere proprio dell'individuo; nè evvi specie creata di esseri, la quale cotanto differenzii le individualità sue quanto la umana.

Numerosissime impertanto e tutte più o meno ardue sono le difficoltà, che incontra l'educatore, allorchè si pone a rilevare con sicurezza e riconoscere con veracità le disposizioni caratteristiche de' suoi alunni. Sonvi attitudini singolari, che se ne stanno per assai tempo nascoste nelle intime profondità dello spirito, ed allora soltanto si rivelano vive ed energiche, quando il magistero educativo esteriore ha terminato il suo còmpito Tale fu il genio poetico del tragico Astigiano, che visse gran parte della sua vita inconsapevole di sè. Altre nature poi si mostrano così povere di spirito e vuote di sè, che sei tratto a reputarle stordite e pressochè stupide; ma tal fiata la stupidità è tutta apparente: il divino ingegno di S. Tommaso era da'suoi condiscepoli soprannomato *il bue muto*: eppure quel bue mandò tali muggiti da far meravigliare tutta Europa. « Niente vi ha di più malagevole (scrive l'autore dell'*Emilio* a pag. 239) quanto il distinguere nell'infanzia la stupidità effettiva da quell'apparente ed ingannevole stupidità, che è il presagio delle anime forti »; ed il Gerdil nelle sue *Riflessioni sulla teoria e la pratica dell'educazione contro i principii di Rousseau*, censurando

quell'autore, il quale non riconosce nessun punto intermedio tra la storditezza, che genera soltanto uomini mediocri, ed una stupidità apparente, che annuncia le anime forti, finamente avverte, che questa seconda « parrebbe dover essere il retaggio dei fanciulli, che nascendo con una sola sorta di genio o di talento, non hanno istinto e disposizioni se non per un determinato genere di cose. Se l'oggetto, che deve commuoverli, non si presenta ad essi nella loro età infantile, niente li scuote, nè li risveglia. Di qui quell'indifferenza e quell'apatia, che si sarebbe tentati di confondere colla stupidità (pag. 160) ».

Oltre di che non sempre si adopera il giusto criterio, che occorre al difficile scandaglio. Alcuni infatti lo ripongono nel temperamento, altri seguendo il Lavater nella fisionomia, altri come il Camper nel volume della massa cerebrale, che egli dice corrispondente alla perspicacia dell'ingegno, altri poi nella protuberanza del cranio, come il Gall, che immagina esistenti nel cervello organi diversi siccome sede e radice dei vari ingegni e delle differenti inclinazioni, sicchè dalle prominenze indotte da essi organi nella superficie del cervello e quindi del cranio hannosi ad inferire le ingenite disposizioni dei fanciulli. Ma ognun vede agevolmente, quanto siano fievoli, malsicuri e talvolta ingannevoli e fallaci tutti questi indizi appoggiati a lontane e non sempre giuste attinenze tra l'organismo corporeo e la mente, che lo informa, e come possano aprire il varco al materialismo, il quale incatena le più nobili facoltà dello spirito alla forza materiale degli istinti animaleschi e della conformazione organica. Per quel, che riguarda il temperamento, di sicuro vuol essere tenuto nel debito conto sia nell'indagare la specie del carattere, sia nell'intraprenderne la coltura. Ma occorre aver presente all'animo, che il temperamento è tutto proprio dell'organismo corporeo, mentre il carattere riguarda le disposizioni proprie ingenite dello spirito, e sebbene la conoscenza di quello giovi sotto un certo riguardo alla conoscenza di questo in virtù dell'unità dell'umano soggetto, tuttavia il temperamento

non crea il carattere, epperciò non ci fornisce esso solo il giusto criterio, di cui discorriamo.

Come adunque ci verrà fatto di cogliere il carattere dell'alunno e come riconoscerlo? « Qui (risponde il Guizot a pag. 186 delle sue *Meditazioni e studi morali*), non si saprebbe dare precetti, e tutto è rimesso all'attenta sagacità de' parenti. » Ma questa sagace osservazione, avverto io, non deve procedere alla ventura, bensì va alla sua volta diretta da massime opportune e rispondenti allo scopo. Nella prima infanzia il carattere appena porge qualche fievole ed incerto indizio di sè, mentre si spiega sempre più netto e reciso col progredire dell'età, ed è allora che l'osservazione riesce più opportuna ed efficace. Non si scambino per carattere certi tratti spiccati, ma rari e sfuggevoli, certe velleità passeggere, che non partono dall'intimo dell'anima, ma erompono dalle circostanze esteriori o da certi stati psicologici particolari, e quindi teniamoci in guardia contro i suoi segni ingannevoli ed infidi. Tal fanciullo per prontezza di percezione, o vivacità di pensiero, o finezza di osservazione, o per potenza di ritentiva fa concepire di sè le più liete speranze, che poi si risolvono in dolorose illusioni. Per contro abbiam dalla storia, che il Duca di Borgogna, degno alunno di Fénelon, mostravasi nella sua puerizia impetuoso, irascibile, violento, orgoglioso, ma questa sua indole mansuefatta dall'educazione divenne poi tutt'altra da quella di prima. Laonde osserviamo il fanciullo in contingenze diverse a fine di sincerare in lui le sue doti veramente stabili e caratteristiche dalle inclinazioni passeggiere; osserviamolo segnatamente allorquando, lasciato libero di sè, nei giuochi geniali e nelle espansioni dell'animo rivela ingenuamente tutto se stesso. Sopratutto poi serbiamo le nostre indagini nette e pure da ogni preoccupazione e simpatia personale, guardandoci dall'immaginare nei nostri fanciulli certe attitudini singolari, che realmente non hanno, o dall'esagerarne le doti dell'animo o dell'ingegno. Adunque osservare l'alunno in circostanze diverse, con calma, con costanza e senza preoccupazione di sorta, ecco

quel che primamente importa di fare per rilevarne il carattere e le attitudini personali. Ma osservare non basta. Noi dobbiamo portare nella nostra osservazione sussidiata dalle informazioni altrui e specialmente da quelle dei genitori, il lume della scienza antropologica, attingendovi una conoscenza teorica la più ampia e la più profonda che ci sia possibile, intorno il carattere umano e le tante specie, che esso presenta specialmente nelle prime età della vita.

SEZIONE II.

La coltura del carattere.

L'éducation du caractère è il titolo di un'opera, che or non è molto faceva di pubblica ragione Alessandro Martin. A dir vero il suo titolo stesso m'invogliò assai a farne attenta lettura, allettato dalla speranza, che essa avrebbe adempiuto una grande lacuna, che tuttora presenta la pedagogica scienza; ma ben presto mi avvidi, che alla iscrizione, che porta in fronte, non risponde fedele la sostanza interiore del volume. Poichè educazione *del carattere* senza più, è un'espressione generale, che non ammette restrizione di sorta; epperò spettava all'autore il còmpito di discorrere la coltura del carattere in tutte le sue forme rispondenti alle facoltà fondamentali dello spirito umano, essendo esso riposto in quella peculiar maniera di sentire, di intendere e di volere, che è propria de' singoli uomini. In quella vece il suo lavoro è tutto ristretto alla trattazione del carattere morale, a cui tutti dobbiamo aspirare, risolvendosi così in una monografia intorno l'educazione morale e niente più, giacchè vi si scambia l'uom di carattere col carattere di ciascun uomo. « L'homme (egli scrive, pag. 29), en tant qu'âme, sent, pense et veut Nous nous occuperons surtout de la manière dont il sent et dont il veut, au point de vue

de l'action que l'éducation est capable d'exercer sur lui à cet égard. » Ecco qui la coltura del carattere propriamente morale invece dell'*éducation du caractère* integralmente considerato. Gli è vero, che in qualche punto della sua opera, specialmente là dove discorre dell'eredità, l'autore concepisce il carattere in tutta la pienezza delle sue forme, siccome l'originalità propria di ciascun soggetto umano; ma tosto abbandona questo concetto complessivo per ricadere in quello affatto parziale di prima.

Un'altra avvertenza si aggiunge, che non va passata sotto silenzio. L'autore ritiene impossibile cosa il ricondurre i caratteri ad un certo numero di tipi, e quindi impossibile del pari il determinare un numero corrispondente di tipi di educazione, e giunge fin anco a sostenere, che una classificazione dei caratteri non interessa gran fatto alla pedagogia (pag. 94, 95). Con ciò egli viene a togliere ogni valore scientifico al tema, che imprese a discorrere, abbandonando l'educazione del carattere alla scorta malsicura dell'esperienza invece di fondarla sui principii immutabili della ragione. Del che non vuolsi fare le meraviglie, quando si ponga mente, che egli mostra di avere della scienza dell'educazione un concetto, che manca di lucidità e giustezza. « La pédagogie, en tant que science, n'a pas un domaine absolument propre. Elle appartient, d'une part, aux sciences biologique, à la somatologie, et, d'autre part, aux sciences philosophiques, à la psycologie (pagina 16). » Ben si sa, che la pedagogia anch'essa, come una disciplina qualsiasi, ha delle attinenze logiche colle altre scienze, che le sono contermine; ma ciò non toglie, che abbia una sfera tutta sua propria, in cui si muove. E questa verità pare non sia sfuggita alla mente dell'autore, il quale soggiunge subito dopo: « Ce qui semble la distinguer, c'est qu'elle étudie plus particulièrement le corps et l'âme de l'enfant »; ma a pag. 18 cancella egli medesimo questa distinzione là dove scrive: « Cette observation psycologique de l'enfance est le point de départ, le préambule indispensable de la pédagogie: mais elle appartient à une

science qui n'est pas la pédagogie elle-même: » e sta di fatto che la psicologia non è la pedagogia, ma per ciò appunto questa debbe essere fornita di un carattere suo proprio, che da ogni altra disciplina la differenzii.

CAPO I.

Il principio di eredità e la formazione del carattere.

Il carattere di ciascuno è esso fatalmente ed ineluttabilmente preformato in ogni suo punto dai genitori e dagli avi, o non piuttosto può venire dal magistero educativo coltivato e conformato ad un ideale di perfezione? È questione, che richiama sopra di sè il più attento esame del pedagogista a' dì nostri segnatamente, in cui i seguaci del positivismo e dell'evoluzionismo contemporaneo trascorsero su questo punto ad opinioni esorbitanti.

E primamente alcuni attribuiscono all'eredità un'efficacia insuperabile ed un valore assoluto sentenziando che l'organismo ereditato dai genitori determina il nostro modo di essere e di operare con tanta forza da ribellarsi a qualunque virtù educativa. In tale sentenza ogni libera attività dell'alunno rimarrebbe spenta dalla tirannia dell'organismo ereditato, nel quale già sarebbe ineluttabilmente fissato il destino di tutta la vita: nessuno di noi possedrebbe alcunchè d'originariamente e veramente suo, l'io individuale non sarebbe un libero portato della creatrice natura, ma un meschino rimpasto, una copia stereotipa di chi ha generato la nostra compagine organica. Così il Martin nell'opera superiormente citata scrive a pag. 123, che la combinazione particolare degli elementi trasmessi di generazione in generazione dagli avi e dai genitori costituisce *essa sola* l'originalità propria di ciascuna (un'originalità che è una ripetizione dell'altrui!) ed in sostegno della sua asserzione adduce, seguendo le traccie del Ribot, una serqua di fatti, a cui si possono contrapporre altri fatti senza fine, nei

quali si avvera la sentenza dantesca: « Rade volte discende per li rami l'umana probitade. » Oltracciò non avvertono cotestoro, che i fatti molteplici, che vanno qua e là racimolando attraverso le pagine della storia, non vanno esclusivamente ascritti all'eredità, siccome a loro unica cagione, ma ben anco alla virtù dell'imitazione, e più ancora all'influenza dell'ambiente domestico, dove per la costanza delle tradizioni e la comunanza dei costumi proprii delle illustri famiglie si cresce inconsapevolmente informati pressochè al medesimo tipo. Ma l'insussistenza dell'opinione, che andiam discutendo, apparisce manifesta a chi ponga mente, che essa contraddice al concetto medesimo ed al fondamento del carattere. E veramente il carattere è l'impronta originaria, per cui un individuo umano è *lui*, distinguendosi da tutti gli altri, quanti vissero, sussistono e nasceranno, mentre la contraria sentenza fa delle umane persone altrettante copie identiche, che si ripetono più o meno sbiadite, togliendo a ciascuna la vera originalità sua. Inoltre il carattere si forma sull'energia della libera volontà, la quale si muove per virtù interiore tutta sua e si determina da sè al proprio operare in ordine all'ideale della vita; ma questo libero dominio di sè vien meno davanti alla forza dell'eredità supposta ineluttabile, dove il nostro modo di essere e di operare è già prestabilito e determinato per tutto il corso della vita, e vi sottentra il servaggio degli istinti, delle passioni, delle abitudini ereditarie, e gli arbitri delle nostre sorti non siamo noi, ma coloro, che ci hanno preceduti attraverso le generazioni passate. Il Martin, che all'eredità attribuisce una virtù strapotente, dimanda il perchè la pedagogia abbia a preoccuparsi di siffatte questioni; e risponde doversi rintracciare attraverso il corso successivo delle generazioni, se tale o tal'altra qualità dell'alunno sia più o meno inveterata e durevole, essendochè « un attribut qui ne s'est manifesté que depuis peu de temps dans une famille est plus facilement modifiable qu'un attribut qui remonte à des ascendants éloignés (Op. citata, pag 123) ». Anche qui l'autore si smarrisce nel labirinto di una

tenebrosa esperienza, giacchè per riuscire a bene nella ricerca, a cui egli accenna, occorrerebbe che le tante famiglie a cui appartengono i singoli alunni, possedessero ciascuna il proprio archivio ereditario, da cui ci fosse dato di attingere le desiderate notizie.

Alla sentenza fin qui disaminata sta diametralmente opposta quella di coloro, i quali avvisando che l'influenza ereditaria distruggerebbe la libertà personale, dichiarano sostanzialmente nullo e praticamente inapplicabile il principio di eredità, per la ragione che l'organismo ereditato si rinnova tutto quanto perdendo così ogni virtù originaria, epperò le inclinazioni ereditarie diventano irreconoscibili. Opinione smodata anche questa, epperò erronea, siccome quella, che non tiene ragionevole conto dell'influenza, che il temperamento dell'organismo esercita in ciascuno di noi sul carattere proprio dello spirito. Intermedia tra questi due estremi sta la sentenza, la quale riconosce l'efficacia dell'eredità psicologica circoscritta entro limiti tali da lasciar luogo alla formazione del carattere mediante l'opera educativa. Questa sentenza, dettata dalla ragione e confermata dai fatti, appoggiasi sulla legge di procreazione, in virtù della quale il neonato riceve dai genitori un organismo determinato e le disposizioni o qualità comuni alla specie umana (essendochè nasce uomo e non bruto), ma accanto a queste qualità redate egli porta con sè dall'origine alcunchè di veramente suo e tutto proprio di lui, che lo individua, lo impronta e caratterizza. Ragion vuole adunque, che nella formazione del carattere si tenga conto dell'eredità nella sua giusta misura, egualmente che del temperamento fisico, dell'ambiente domestico e sociale, delle contingenze esterne; ma si riconosca pur sempre la libertà personale dell'alunno, in cui il carattere ha il suo fondamento soggettivo, e l'educazione la sua ragione di essere.

Il principio ereditario giustamente inteso vale per l'educazione non solo dell'individuo fanciullo, ma altresì per le generazioni, che si succedono attraverso le età. L'educazione si trasmette e trasmettendosi si amplia e rifiorisce dall'un secolo all'altro. Le gene-

razioni passate educarono le presenti, e queste preparano la coltura di quelle che verranno. L'una trasmette all'altra abitudini, costumanze, tradizioni: l'una riceve dall'altra un retaggio di civiltà, la quale è l'educazione delle nazioni. Nel continuato diffondersi della vita attraverso le umane generazioni ciascuna mostra un carattere peculiare, che impronta la sua educazione, e che ha le sue radici non già nella vita partecipata, ma nelle intime profondità dell'essere suo proprio.

CAPO II.

I Collegi-convitti ed il carattere.

Se alla felice coltura del carattere meglio conferisca la vita pubblica del collegio o la vita privata della famiglia, è questione dibattuta e risolta in sensi contrarii. Opina la Necker di Saussure (*Educat. progres.*, lib. VII, cap. I) che l'educazione del cuore è pressochè nulla nei collegi. Michele Bréal ha pubblicato una pregevole monografia inscritta *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, dove disaminando le condizioni effettive dell'educazione collegiale scrive a pag. 301: « Les fautes ne sont pas jugées en elles-mêmes, mais d'après la nécessité de maintenir l'ordre, d'après le besoin de fair des exemples. La raison morale est dominé par la raison politique ». Vittorio De Laprade insorse contro la comune sentenza, che il reggime dei collegi giova alla formazione del carattere, ed a chiarirla erronea consacra un capitolo della sua opera *L'éducation libérale*. « Io non credo punto necessarii i collegi (egli scrive) alla formazione del carattere nella gioventù. Il livello comune, che in ogni cosa è l'ideale della democrazia, in fatto di educazione è il sommo degli assurdi; e lo sconcio gravissimo di un convitto di duecento a seicento alunni questo è, che riesce impossibile tener conto della diversità delle nature, che i forti ed i deboli, gli orgogliosi e gli umili, i generosi e gli egoisti, i teneri ed

i feroci, i gioviali ed i melanconici, i robusti e gli ammalati, tutti vengono sottoposti alla medesima igiene fisica e morale. Se vi si entra con una virtù, si è grandemente esposti a perderla; ma si è sicuri di vedervi crescere gagliardi tutti i difetti.... Si crede che l'orgoglio, la collera, l'indocilità, la brutalità, la gelosia di un fanciullo si correggano al collegio per il raccostarsi dei medesimi difetti e la lotta che s'impegna tra i vizi proprii e quelli de' compagni. Ma in questa lotta i vizi invece di sminuire si rafforzano in virtù dell'esempio.... Io cerco a quali caratteri può applicarsi con più vantaggio, cioè con danno minore la vita collegiale. Non ai buoni, non ai malvagi, nè ai teneri, nè ai ruvidi, nè ai generosi, nè agli egoisti, nè ai deboli, nè ai forti, ma ad una media di individui neutri destinati a non avere carattere di sorta e che il livello del collegio manterrà tutti quanti nella mediocrità.... L'educazione del libero arbitrio, ossia la formazione della personalità, del carattere non può farsi in massa e sopra un gregge, e in quella guisa che si ammaestrano negli esercizi una cinquantina di coscritti ad un tempo. Essa si opera da una persona ad un'altra persona, da un sol maestro ad un solo alunno, dal padre o dalla madre al fanciullo: fuori della famiglia essa non è possibile se non per un caso felice (pag. 180-185) ».

Altri avvisano in contrario, che il carattere si schiude e si tempra saldo e robusto non già nella calma e nella solitudine della famiglia, dove la vita scorre povera di vicende, bensì nell'ampio arringo della convivenza collegiale, dove la voce autorevole del dovere suona la medesima per tutti, e dall'attrito delle indoli si svolge il dominio di sè. Ma quando si avverta, che tutti questi giovamenti assai meglio che dal convitto possiamo riprometterceli dalla pubblica scuola, quando si ricordi che la necessità dei collegi-convitti è meramente relativa ed ipotetica, allora ci si vedrà aperta la giusta via allo scioglimento della proposta questione. La critica del De Laprade potrà parere a taluno rigida e severa troppo e forse deficiente in qualche suo punto; ma non ci è consentito di

disconoscere le ardue e talvolta insuperabili difficoltà, che il reggime dei collegi oppone al conveniente sviluppamento ed alla vera formazione del carattere individuale. Quel ragguagliare alla medesima stregua le indoli più disparate, quel comprimere tutte le volontà sotto lo strettoio di un regolamento uniforme, il più delle volte pedantesco, minuzioso, che angustiando di troppo la cerchia della libera attività di ciascuno non gli consente di addestrarsi al dominio di sè, quella restrizione della libertà individuale richiesta dalla necessità di mantenere l'ordine e la disciplina là dove sta congregata entro il medesimo recinto una folla di alunni cotanto diversi, e più ancora la deficienza di istitutori forniti di scienza e di coscienza rispondenti al loro arduo e delicato ufficio, tutto questo insieme di difetti forma un ambiente, che non ispira gran fatto favorevole alla formazione del carattere. È universale il lamento, che il governo degli alunni viene affidato ad istitutori generalmente digiuni del necessario sapere psicologico e pedagogico: ma come se non bastasse questo deplorabilissimo inconveniente, oggidì si aggiunge l'insano tentativo di sottoporre al reggime militare i nostri collegi-convitti nazionali, a quel reggime militare, che avendo il più saldo appoggio nella cieca e passiva obbedienza all'autorità imperante, riesce alla negazione del carattere, a quel reggime, che domina la caserma, dove a tutti è imposto di parlare, trattare, operare e muoversi ad un modo, mentre nell'intimità dello spirito forse si sente e si pensa affatto all'opposto.

CAPO III.

Principii generali direttivi.

L'opera educativa del carattere, perchè approdi a buon fine non va abbandonata alla incertezza della pura esperienza, bensì governata da principii razionali, che vanno distinti in generali e particolari, secondochè riguardano il carattere nell'integrità sua o nelle sue forme particolari. Facciamo qui cenno dei primi.

1° — L'alunno accoppia in sè l'umanità comune a tutti i suoi simili, e l'individualità propria di lui solo: di qui la coltura generale dell'uomo e la coltura individuale del carattere. Ora queste due guise di coltura hanno entrambe ragione di essere riconosciute e promosse, e sono da natura chiamate a procedere concordi ed amiche ravvalorandosi a vicenda: ogni dissidio tornerebbe rovinoso ad amendue, e la trascuranza di una di esse porterebbe la mala riuscita dell'altra. Non si forma il carattere disgiunto dall'umanità: non si coltiva l'uomo senza il carattere individuale, che lo informa e lo avviva. La ragione è evidente. Nell'alunno l'umanità e l'individualità coesistono siffattamente compenetrate insieme, che quella è come a dire il fondo comune, che si disegna e colorisce in questa. Togliete al fanciullo l'umanità ed avrete distrutto il fondamento essenziale della sua individualità: spogliatelo dell'individualità sua e lo avrete ridotto ad una mera essenza generica ed astratta senza realtà e senza vita. Quindi mal si appone il Rousseau sentenziando impossibile la formazione dell'uomo e del cittadino ad un tempo, sebbene contraddicendo anche qui a sè medesimo scrivesse in altra parte del suo *Emilio* queste assennate parole: « Ciascuno spirito ha la sua propria forma, a tenore della quale vuol essere governato; ed al successo delle cure, che ci prendiamo di lui, giova che sia diretto secondo questa forma e non secondo un'altra. Uomo prudente, spia lungamente la natura, osserva bene il tuo alunno prima di dirgli la prima parola, lascia anzi tutto che il germe del suo carattere si mostri in piena libertà; non usargli costringimento di sorta, a fine di vederlo meglio tutto qual'è (lib. 2°) ».

2° — Le due accennate forme di coltura non solo hanno da mantenersi in perfetta armonia, ma altresì camminare di pari passo e seguire un processo del tutto simultaneo. La formazione del carattere esordisce colla coltura dell'uomo, non prima, nè dopo, e con essa proseguisce senza interruzione di sorta sino al compimento suo. Occorre impertanto, che l'educazione in ogni suo stadio, egualmente che in ciascuna delle sue parti, sia condotta in guisa,

che l'alunno, pure diretto dal magistero altrui, impari ad educare da sè le proprie potenze. Se l'alunno non è egli stesso il primo fattore della propria coltura, se questa non isgorga dalla sua attività interiore illuminata e libera, la formazione del carattere è fallita.

3° — La colleganza testè notata dell'umanità e dell'individualità nell'alunno ci porta a quest'altro importante principio. Abbiasi presente al pensiero sempre il compenetrarsi delle potenze tutte nel loro operare. Quindi mentre coltiviamo quella speciale attitudine, in cui si raccoglie il carattere, teniamo conto di quelle altre facoltà, che esercitano sopra di essa la loro efficace influenza. Così ad esempio la facoltà del sentimento opera sullo sviluppo delle potenze intellettive a segno che talora ne determina l'indirizzo: un vivissimo sentimento morale porta il pensiero a contemplare quell'ordine di idee, che si estolle dal mondo delle cose materiate e grossolane, come un sentimento sociale intenso e generoso lo avvia al culto di quelle discipline, che si travagliano intorno il progresso e la floridezza dell'umana convivenza.

4° — Quando il carattere di un alunno è costituito da una facoltà predominante, che spicca su tutte le altre e le sovraneggia, come procederemo noi nella sua formazione? La deprimeremo noi al comune livello delle altre, spegnendo così l'originalità dello spirito? « Perchè un fanciullo (osserva qui il Guizot nelle sue *Meditazioni e studii morali* a pag. 194) è dotato di un' immaginazione ardente e ne temete per lui i traviamenti, cercherete voi di spegnerla, vi opporrete al suo sviluppo? Poniamo che ci siate riusciti; voi avrete fatto un uomo mediocre di chi seguendo sua natura sarebbe forse divenuto un uomo elevato; voi l'avrete privato de' nobili piaceri, di cui la sua elevatezza sarebbe stata feconda, e dei servigi, che avrebbe potuto prestare al genere umano ». Oppure sacrificheremo alla coltura della facoltà predominante quella di tutte le altre? Nè l'uno, nè l'altro. Non dimentichiamo, che l'educazione tutta quanta è governata dalla legge sovrana dell'armonia, la quale esige che non alcune soltanto, ma tutte le umane potenze siano

acconciamente disvolte. Ora a conseguire l'armonia a questo riguardo occorre, che la facoltà, la quale eccelle per energia e valore, sia posta come centro, intorno a cui venga a raccogliersi e coordinarsi la coltura di tutte le altre siccome meno vigorose; e di tal modo queste assicurano il buon successo di quella, essendochè le potenze tutte quante abbisognano l'una dell'altra e si prestano vicendevoli servigi.

5° — Il carattere del fanciullo non si forma senza un lume interiore, che lo rischiari e lo avvalori nel suo sviluppo. Questo lume interiore è la coscienza di sè. Egli non può acquistare quel sicuro e costante dominio delle proprie potenze, che costituisce il nerbo e l'essenza del carattere, se non ha una viva e sincera consapevolezza del suo essere, del suo operare, delle sue forze, de' suoi intendimenti e voleri. L'anima di un bambino è tutto un mondo in formazione; ma tocca a lui il venirselo formando a poco a poco questo mondo interiore. Man mano che cresce in età, egli deve assistere coll'occhio della coscienza al successivo sviluppo delle sue potenze, e raccogliendosi di quando in quando entro di sè avvertire le inclinazioni della sua volontà, le espansioni del suo cuore, le cognizioni, che va acquistando, le difficoltà che lo arrestano ne' suoi studi, i disegni della sua immaginazione. E sarebbe pur desiderevole cosa e di sommo rilievo, che, mentre l'alunno tien viva e chiara la coscienza di sè, l'educatore alla sua volta venisse componendo come a dire una monografia biografica di lui, dove si faccia a notare i tratti più rilevanti del suo carattere quali emergono dalle fasi successive del suo sviluppo, accompagnandoli con acconcie considerazioni psicologiche.

6° — La natura umana è viziata nella sua origine; e partecipe di questa universal corruzione ciascuno sortisce dalla nascita un'individualità difettosa ed imperfetta. Laonde carattere non v'ha originariamente integro di tutto punto, nè essenzialmente malvagio: in ciascuno i pregi di mente e di cuore stanno in diversa misura frammisti coi difetti, ed a canto delle felici attitudini germogliano

le malefiche tendenze. Talvolta belle intelligenze e vivaci immaginative si mostrano offuscate da indoli caparbie, riottose, colleriche, infinte. Quindi la ragion pedagogica consiglia di vincere il male col bene, ossia reprimere e mortificare le ree inclinazioni del carattere col ringagliardirne il più che si può le virtù ed i pregi.

CAPO IV.

De' mezzi.

Il carattere non può comporsi nella sua propria forma e pigliar incremento, se non attinge di fuori gli elementi, che gli bisognano, lavorandoli colla sua attività interiore e conformandoli al suo stampo: il che gli vien fatto mediante l'imitazione. La facoltà imitativa estende amplissima e potente la sua influenza sullo sviluppo della vita umana sia individua e privata, sia sociale e pubblica, epperò si collega coll'educazione in generale e colla formazione del carattere in particolare. A tal uopo giova distinguere le due forme, che essa presenta. Evvi un'imitazione istintiva, pressochè cieca ed inconsapevole di sè, la quale domina potente nei fanciulli mobili di natura e nella gente incolta.

Ma l'imitazione, che l'educatore può adoperare come valido mezzo per formare il carattere dell'alunno, è l'imitazione riflessiva e consapevole di se stessa. Essa importa due termini in corrispondenza armonica fra di loro, cioè il tipo o modello da imitarsi e l'azione di chi scientemente lo imita. La storia presenta tipi imitabili rispondenti a tutte le forme dell'attività umana, ad ogni sviluppo della vita, sui quali l'alunno può modellare o dirò meglio lavorare il proprio carattere. E dico avvertitamente *lavorare*, essendochè l'imitazione mai non deve essere servile, bensì libera, ossia siffatta, che non comprima o spenga l'originalità mentale dell'alunno, ma la favorisca e la alimenti; egli deve mantenere incorrotta l'impronta del suo spirito, non diventare mancipio o

morta copia di altra persona. La storia delle scienze e delle arti ricorda i nomi immortali di genii, che in filosofia, in letteratura, nella pittura, nella scoltura fondarono scuola e contarono discepoli, che si inspirarono ai loro capolavori; ed anche la vita morale e religiosa, la vita domestica e sociale offrono svariatissimi e splendidi tipi di ogni virtù e valore, nella cui modesta imitazione può felicemente adoprarsi l'attività dell'alunno per la formazione del suo carattere.

Ho avvertito più sopra la tragrande influenza dell'imitazione sullo sviluppo universale della vita, e qui mette bene il notare, che ad essa va ascritta in gran parte quella virtù, che non pochi fisiologi e positivisti attribuiscono all'eredità psicologica. Un fanciullo trasportato nella sua prima età in altro ambiente domestico imitando altri esempi si allontana dal carattere dei genitori.

Imitare le azioni altrui serbando intatta l'indole nativa forma il carattere; ma più ancora importa all'uopo lavorare del proprio con senno, con costanza sino all'acquisto di sode abitudini. Le facoltà ed attitudini individuali si allenano e si addestrano operando; e quando l'alunno sia pervenuto ad assicurarsene il fermo dominio mediante la continuata e riflessiva frequenza degli atti particolari, allora il carattere di lui sarà composto nella conveniente sua forma. Ma siccome l'imitazione, se cieca e servile, snatura l'indole caratteristica, anzichè educarla, non altrimenti avviene dell'abitudine, quando traligna in un meccanismo esteriore invece di germogliare dall'energia interiore e conscia dello spirito. Liberamente e scientemente imitando, l'alunno si appropria dell'altrui quel tanto, che si confà al suo genio e che lo appura ed immeglia; operando per abitudine, egli esplica dall'intimo di sè i germi latenti della sua vita. Così questi due mezzi, quando siano fondati sulla spontanea attività dello spirito, cospirano insieme alla formazione del carattere. Poichè nell'imitazione spontanea ed illuminata evvi presente l'io interiore, che giudica l'azione altrui, ne pesa il valore, vi secerne la parte buona ed imitabile dalla difettosa, tien conto degli

ostacoli e delle difficoltà, che la avviluppano; ed il sentimento di queste difficoltà lo porta a far giusta misura delle sue forze, lo fa accorto di certe attitudini sue, che sarebbero rimaste inavvertite nell'intimo dello spirito, lo abilita a conoscere più addentro l'individualità propria e meglio esercitarla.

CAPO V.

Le forme particolari del carattere individuale.

I principii direttivi ed i mezzi, che son venuto fin qui esponendo, riguardano la formazione del carattere individuale considerato nell'integrità sua; e siccome ciascuno di noi ha da natura sortito una maniera peculiare di sentire, di intendere e di volere, tutta sua propria, così il carattere individuale presentasi sotto la triplice forma affettiva, intellettiva e morale, di cui ci tocca ora tenere discorso, applicando alla coltura di ciascuna di queste tre forme i principii ed i mezzi generali testè accennati.

Diversa è la tempra della facoltà sensitiva nei diversi alunni. In alcuni prevale il sentimento dell'individualità propria, in altri il sentimento sociale, in altri il sentimento religioso, il quale domina talvolta l'anima tutta con tale potenza da determinare la vocazione religiosa. L'educatore deve tener conto della prevalenza di questi sentimenti diversi, e pure rispettandone il carattere individuale coltivarli in guisa che raggiungano il loro oggetto nella forma propria di ciascuno. In alcune indoli fanciullesche la sensitività fisica esteriore mostrasi così gagliarda da soffocare gli interni sentimenti dello spirito e soperchiare la libera volontà. In tal caso è giuocoforza richiamarla entro i limiti suoi segnati dalla ragione, combattendo così nella sua radice quel sensismo, che è la negazione medesima del carattere. Similmente l'affetto in chi vigoreggia rinforzato da un vivace immaginare, ed allora giova saggiamente coltivarlo fornendogli un alimento nobile e puro; in chi langue in-

torpidito e freddo, ed allora vuolsi dar opera a preservare l'alunno da quella gelida apatia, che avvelena tutta la vita operativa e sociale. Di qualunque guisa poi sia la forma affettiva del carattere, di cui facciamo parola, sempre vuolsi aver presente al pensiero questa norma pedagogica, che essa va coltivata in armonia colle altre due forme particolari, di cui ora diremo.

Venendo alla tempra intellettiva dell'alunno, vuolsi avvertire di quale specie di oggetti conoscibili si compiaccia la mente sua, e quale delle funzioni intellettuali spicchi più viva ed operosa in lui, ed in quale misura, osservandolo ripetute volte mentre va spiegando il suo pensiero. Talora certe felici attitudini intellettuali si manifestano assai tardi nel corso degli studi tanto da rimanerne meravigliato il maestro medesimo. Parimenti non sempre una memoria agile, snella e felice è argomento di potente ingegno.

La vitale compenetrazione dello spirito e del corpo in noi ci dà ragione di argomentare dallo stato dell'organismo fisico l'indole e la varietà di certe disposizioni intellettuali, segnatamente della facoltà percettiva, della fantasia e della memoria. Giacchè secondochè gli organi de' sensi sono più o meno potenti, secondochè le sensazioni esterne si svolgono più o meno rapide, vive ed energiche, anche il percepire e l'immaginare, il ritenere ed il ricordare ne ritraggono forme diverse corrispondenti. Riconosciuta la forma intellettiva del carattere dell'alunno, vuolsi coltivarla in guisa, che nella scelta dello stato egli adoperi poi il suo ingegno in quell'ordine dell'umano sapere e dell'umano operare, che risponde al suo genio. Ognuno poi vede da sè quanto sia ardua e per poco impossibile impresa il tenere conto di tutte le tempre intellettive individuali in quegli istituti scolastici, dove traggono in folla alunni delle indoli più svariate.

Meritevole di altissimo studio è la forma morale del carattere, siccome quella, che avendo sua radice nella libera volontà apparisce ad un tempo la più eccellente e la più ardua ad essere felicemente coltivata. Poichè i fanciulli, mentre manifestano mai

sempre le loro attitudini intellettuali ed operative, bene spesso s'ingegnano di tenere nascoste certe tendenze morali loro proprie. Qui, più che altrove, mostrasi più ampio e profondo il guasto originario della natura, ed ai pregi stanno frammisti numerosissimi e gravi i difetti. Piegare all'ossequio della legge ed all'osservanza del dovere certe volontà cocciute, riottose, egoistiche, insofferenti di ogni freno, qui si mostra nel suo più arduo momento la saggezza educatrice. La volontà autorevole dell'educatore vien posta a durissima prova dalla capricciosa volontà dell'alunno: fortunati entrambi, se nell'aspro cimento quegli adoprerà con tale intelligente fermezza e tanta potenza d'affetto, che questi giunga a trionfare del suo mal volere sottomettendolo alla ragione.

Gli alunni presentano indoli morali disparatissime, che rendono assai malagevole il compito dell'educatore. Da un lato caratteri buoni e sinceri, dolci ed arrendevoli, calmi e costanti, operosi ed energici; dall'altro caratteri intrattabili ed orgogliosi, irrequieti e leggieri, cocciuti e caparbii, cupi ed infinti, indolenti e fiacchi, e, quel che è più, talvolta nella stessa persona le più nobili aspirazioni sono offuscate da basse tendenze. L'adempimento di un medesimo dovere a chi riesce agevole e spontaneo, a chi costa un sacrificio del cuore. Quindi quale improba fatica per combattere le male propensioni sicchè i germi del bene sortiscano il loro libero esplicamento! Quale e quanto accorgimento per rilevare il grado dell'energia volontaria propria dell'alunno fra le influenze del temperamento e le condizioni dell'organismo, e per commisurare alla diversità delle indoli i consigli ed i precetti, le lodi e le riprensioni, i premi ed i castighi! « Sunt quidam (avverte Quintiliano, *Instit. orat.*, lib. I, cap. 3), nisi institeris, remissi; quidam imperia indignantur: quosdam continet metus, quosdam debilitat; alios continuatio extundit, in aliis plus impetus facit ».

Evvi un ideale tipico del carattere morale, a cui vuolsi tenere sempre rivolto lo sguardo nella formazione de' caratteri individuali, perchè nell'universalità sua a tutti risponde come esemplare ad

esemplato. Il carattere morale, contemplato nell'idealità sua, è la libera volontà, che illuminata dall'ideale della vita e dalla coscienza di sè, e sorretta dalla credenza in Dio, dal sentimento della dignità umana, dalla fiducia ragionevole nelle proprie forze, adempie il dovere con energia, costanza, fermezza, mercè del dominio di sè. Quindi la grandezza del carattere morale si misura dalla potenza dell'impero, che l'uomo esercita sopra di sè in ossequio al dovere, e dalla vivezza della sua fede nel trionfo del giusto, del santo e del divino. L'uom di carattere non patteggia colla propria coscienza mai; ma serba fede costante a suoi principii e li traduce in atto con indomabil fermezza in mezzo a tutti gli ostacoli, sino all'abnegazione, sino al sacrificio, sostenendo la dignità sua fra le lotte della vita. Esso non mentisce a se medesimo, non vuol parere altro da quello che è, non si arroga pregi, che non ha, ma estima se medesimo dalle virtù, che sono sue davvero, non dai beni estrinseci, quali le cariche, le ricchezze, la nobiltà del sangue. La sincerità, ossia *essere* e non parere, *avere* e non usurpare, è la sua impronta. Su questo tipo vanno formati i caratteri morali degli alunni. Nella sua purezza esso esclude ogni mal costume, nella sua universalità accoglie ogni eletta virtù. Per conseguente vuolsi dar opera a combattere quanto vi ha di viziato nel carattere dell'educando, ed esercitare la libertà di lui nel culto di quelle virtù segnatamente, che sono conformi alla sua indole. A questo secondo riguardo male si appone il Martin, che a pag. 124 sconsiglia dallo educare all'umiltà il discendente da una stirpe orgogliosa ed avvezza al comando, od al disinteresse assoluto chi nella propria famiglia non ha che tradizioni di negozio e di lucro. Come se costoro non potessero avere sortito da natura i germi di queste due virtù! A combattere con efficacia i proprii difetti conviene richiamare l'alunno ad una continua vigilanza sopra di sè, ed indurre nell'animo suo il fermo convincimento, che sempre, in ogni età della vita è in nostro potere di riformare il carattere e mutarlo in meglio.

CAPO VI.

La coltura del carattere nazionale.

L'educazione e la nazionalità sono due solennissimi fatti, che insieme s'incontrano sul terreno della storia, e sono ad un tempo due grandi idee, che si presentano intimamente compenetrate nel campo della scienza. Gli è ben vero che il principio di nazionalità viene dalla moderna età ben altramente inteso che dall'antica, e non per anco è pervenuto a disvilupparsi dalla sfera indeterminata del sentimento popolare per assumere dalla ragion critica la ferma e rigorosa forma di una teorica speculativa, mentre il principio pedagogico già si è disvolto in una serie di teoremi, da cui ritrae il carattere e l'abito determinato di scienza.

Tuttavia, malgrado questo singolare divario, forza è riconoscere, che educazione e nazionalità sono due termini tali, che mal possono oggidì procedere dissociati o discordi così nel giro della pura speculazione, come nell'ordine della vita operativa. E veramente ponete esempio di tale nazione, che non attinga dal magistero educativo incremento di vita, e vigorìa di pensare, e squisitezza di sentire, e generosità di volere, e voi la vedrete fallire al suo ideale, e segregarsi dal civile consorzio dei popoli, e scomparire dal teatro del mondo senza lasciare veruna traccia di sè: per conseguente la nazionalità mal si scompagna dall'educazione, che è focolare vivissimo di civiltà. Alla sua volta la pedagogica scienza, nella presente condizione dell'umanità, verrebbe meno alla sublimità e grandezza del suo ufficio, se si tenesse estranea a quel potentissimo movimento nazionale, che di presente affatica tanta parte d'Europa, non che del mondo conosciuto. Infatti, che altro è mai la nazionalità, se non una delle forme progressive, a cui è pervenuta l'umana famiglia nel suo sviluppo indefinito attraverso il tempo e lo spazio? E l'educazione non è essa effettivamente un progressivo e conscio esplicamento dell'umana persona, un continuo

avanzare nella via del nostro perfezionamento, un graduale sollevarsi all'ideale infinito della nostra suprema destinazione? Ecco adunque ragione, per cui la pedagogica scienza, siccome quella, che accompagna l'evoluzione progressiva dell'umanità, e la modera e la illumina, è da natura portata a ponderare il principio di nazionalità, che omai vigoreggia nella coscienza civile dei popoli imperioso, potente, irrefrenabile. Ed a noi Italiani segnatamente sovrasta gravissimo il dovere di ritemprare l'educazione dei giovani sullo stampo della nostra nazionalità, a noi dico, cui il cielo prosciolse dal giogo di quella mala signoria tedesca, che si accampava tristamente armata su tanta parte di terra italiana.

Qui il mio dire si trova impigliato in una difficoltà, la quale va dissipata perchè non turbi il libero processo delle idee. Le nazionalità moderne sono un fatto apparso nella moderna età, epperciò mutevole anch'esso come ogni altro fatto qualsiasi, e temporaneo. Or bene, portate la pedagogia sul mobile terreno dei fatti, e sarà forzata a correre le fortuite vicende dei fatti stessi, e mutare i suoi pronunciati a seconda delle contingenze sociali: voi le avrete tolto il suo fermo carattere di scienza, la quale vive e si compie di teoremi assoluti ed inconcussi. Ed io a rincontro osservo, che il mondo civile delle nazioni non è un portato del cieco caso, come l'universo di Democrito e de' materialisti, e neanco un risultamento di invasioni militari o di fortuite mescolanze di popoli, bensì una creazione della stessa Mente divina, la quale ha infuso in ciascuna nazione uno spirito singolare, ed assegnato un proprio ideale da attuare, secondochè cantava nel secolo decimosettimo uno de' grandi poeti francesi, il Corneille:

. . . . . Du ciel la prudence infinie
Depart à chaque peuple un different génie.

(Cinna.)

La nazionalità impertanto è di sicuro un fatto, non però arbitrario e cieco, bensì razionale, siccome quello, che ha la sua ragion d'essere nella vita medesima dell'umanità, della quale è un

momento storico provvidenziale; e siccome è compito nobilissimo della scienza il risalire dai fatti alla loro ragion sufficiente, e scrutare la riposta ragion delle cose, perciò all'indole scientifica della pedagogia non è punto disforme, ma onninamente consentaneo lo studiare l'educazione umana nelle sue attinenze col fatto razionale della nazionalità.

L'educazione sia nazionale. La ragione di questo pronunciato appare dalle cose fin qui discorse, e ne chiarisce ad un tempo intorno al giusto e genuino suo senso. E primamente educazion nazionale non significa punto, che gl'istituti educativi vogliono essere implicati nelle questioni politiche, e seguirne le fortunose vicende. Oggidì pur troppo e in Italia e fuori le discussioni pedagogiche hanno smarrito in parte il loro carattere scientifico, e sono degenerate in controversie politiche con immenso detrimento degli studi e della società. Gravissimo e funesto errore. La politica, sempre acciecata dalle passioni, sempre irosa e battagliera e discorde, apparisce la più formidabil nemica della vera educazione patria e civile.

Che se la nazionalità dell'educazione va tenuta distinta e libera dalla volubil politica quotidiana, essa non può, nè deve nemmanco confondersi colla costituzione politica degli Stati. Deplorabile e pernicioso errore mi è sempre sembrato quello di coloro, i quali avvisano, che l'educazione nazionale non sia, se non allora che venga amministrata in servigio esclusivo dello Stato: e di questo grave errore tutta si risente la pedagogica del mondo antico, che confondeva in un solo ed identico concetto lo Stato e la Nazione, e per conseguente si faceva della scienza educativa un branco della politica. Io apro il quinto libro della politica di Aristotele, e vi leggo queste parole: « A mantenere stabile e ferma la costituzione politica dello Stato, torna efficacissimo sovra ogni altro il mezzo di educare i cittadini conformemente alla medesima. »

Così pensava e così scriveva quel grande filosofo, perchè così pensava e così parlava la società antica, che lo produsse simile

a sè: ma ben altre sono per buona ventura le idee, di cui vive l'umanità moderna. Oggidì le forme politiche sono tenute in quel conto, che si meritano: esse si risguardano quali appunto si appellano, mere forme esteriori, e non punto siccome l'intima sostanza e la vita di un popolo: sono semplici mezzi, e non già fine alla società, epperò deggiono di necessità mutare secondo gli intendimenti e le contingenze di questa. Al di sopra delle forme politiche passeggere vive perenne e si agita lo spirito della nazione, e le muta e le rinnova sì che obbediscano alle sue novelle aspirazioni, in quella guisa che il genio dell'arte tempera, e lavora e trasforma l'inanimata materia finchè risponda al suo vivente ideale.

L'autocrate, che smodatamente si piace del suo dispotico reggimento, e si argomenta di perpetuarlo nella propria dinastia, troverebbe nell'educazione un facile e potentissimo strumento per tenere curvati al suo trono i corpi e le anime dei suoi soggetti. No, che l'educazione non vuol essere maneggiata a fine di conservare immobile e sempre la stessa una costituzione politica, poichè in quell'immobile forma verrebbe a cristallizzarsi e spegnersi lo spirito e la mente di una nazione. Ragion vuole, e convenienza consiglia, che i giovanetti vengano educati e cresciuti all'amore ed al rispetto di quella forma di civil reggimento, che dall'universale dei cittadini venne riconosciuta ed eletta siccome la più opportuna e la meglio rispondente alle presenti condizioni della patria ed all'indole de' tempi, che corrono; ma nulla ad un tempo di più irragionevole e di più sconveniente, quanto il voler rannicchiare entro a quella forma temporanea tutta la vita secolare e futura di un popolo. Certo è, che uno Stato informe non sussiste bisognandogli mai sempre una forma determinata, che lo costituisca nel suo modo di essere; ma esso le sovrasta inquantochè non è assolutamente vincolato a questa, piuttostochè a quell'altra forma politica peculiare, ed alla sua volta la nazionalità eccelle al di sopra dello Stato, e n'è profondamente distinta. E veramente uno

Stato può adunare sotto l'unità del suo supremo potere una varietà di nazioni, come per lo contrario una nazione può distribuire l'unità del suo essere in una pluralità di Stati. Così la monarchia di Carlo V era uno Stato, ma non una nazione, e l'Italia durante il glorioso reggimento dei Comuni era una nazione ma non uno Stato. Se adunque altro è Stato, ed altro Nazione, discende legittima la conseguenza, che educazione nazionale è altra cosa da quella, che si vuole amministrata in servizio dello Stato.

Mi venne testè pronunciato, che lo Stato non si assolve tutto quant'è in una soltanto delle sue forme politiche; ed ora aggiungo esservi eguale ragione di sentenziare, che nazione non fa adequazione perfetta col governo, che la regge. Di questa rilevante verità io serbo nell'animo un saldissimo convincimento, per quantunque la corrente dei tempi ci porti a disconoscere il divario, che intercede profondo tra questi due termini. La nazione, essendo persona collettiva, ha per ciò stesso ragion di fine in rispetto al governo, che è nulla più che un semplice mezzo. Il governo non crea esso la nazione, ma ne è creato, ed in esso si radica come in sua ragion d'essere; di qui dirittamente argomento, che educazione nazionale non sinonima punto con educazione governativa, pur mentre è còmpito nobilissimo del governo il promuoverne l'incremento. Tutto il gran movimento pedagogico, che venne in Italia suscitato dalle recenti mutazioni politiche della Penisola, e di cui siamo tuttodì spettatori, si risente un cotal poco della confusione delle due guise di educazione, di cui facciamo parola. Si sono tentati nuovi organamenti scolastici dalle classi elementari infino all'Università. Si sono chiamati a disamina gli ordinamenti pedagogici delle nazioni a noi contermine; si sono dibattute e discusse con intenso fervore di animo e non senza ira di parte le questioni che riguardano l'istruzione obbligatoria, l'insegnamento religioso, e le attinenze tra il supremo potere dello Stato e gl'istituti educativi domestici e privati; ed oggidì sorge imperioso il problema del libero insegnamento, il quale per la

necessità ineluttabile delle cose forza è che sia in qualche modo risolto; ma tutte queste questioni, di cui nessuno può mettere in forse la gravità e l'importanza, riflettono, a propriamente parlare, l'educazione governativa, anzichè la nazionale; epperò se in servigio della prima si è discusso e lavorato assai, in pro della seconda si è fatto (mi duole il dirlo) poco meno che nulla, mentre il sentimento di nazionalità, che si destò vivissimo in petto agli Italiani, porgeva argomento di bene sperare anche in questo rilevantissimo ramo di patria civiltà.

Infino a qui mi sono argomentato di sincerare il concetto dell'educazione nazionale, ponendo in chiaro, che non debbe confondersi nè colla politica militante del giorno, nè con una forma peculiare di civil reggimento, nè collo Stato e colla costituzione politica di un popolo, nè col governo medesimo di una nazione. Ho detto ciò, che non può, nè debb'essere l'educazione nazionale, ed ora passando dal suo concetto negativo al positivo, dico, che che l'educazione di un popolo allora sarà nazionale davvero, quando ne' suoi organamenti scolastici, e nelle materie d'insegnamento, e nel progressivo ordine degli studi, e nel suo processo didascalico, e in tutte le movenze sue sia informata dallo spirito della nazione. Nel moderno organismo delle genti le nazioni ci appariscono siccome le viventi individualità del genere umano; e siccome ogn'uom singolare possiede un'anima propria, che lo avviva, e gli conferisce una personalità individua, rivestita di caratteri, di attitudini e disposizioni sue proprie, non altramente ciascuna nazione ha uno spirito, che la informa, e le imprime uno stampo caratteristico, che la configura, e parla una lingua sua, e vive in una determinata regione, e si riflette in una storia tutta sua, ed è conformata da attitudini ed aspirazioni peculiari ad un determinato ordine di sentimenti e di idee, ed è chiamata a svolgere un ideale suo proprio in mezzo al conserto delle altre nazioni. Crescere le anime giovanili entro a questo spirituale ambiente, dove furono poste dalla provvidenza a fare le prove della vita in-

sieme con altre anime segnate della stessa impronta e chiamate quaggiù ad un medesimo destino, ecco l'ufficio nobilissimo dell'educazione nazionale.

A porre nella più chiara luce, che per me si possa, questo concetto, mi occorrerebbe qui chiamare a rassegna gli elementi molteplici, onde si compone la vita di una nazione, e venirli poi successivamente contemplando nell'ordine pedagogico. Vastissimo è il campo, che mi si schiude allo sguardo, ed in gran parte ancora inesplorato: nè il tempo, nè l'ingegno mi consentono di percorrerlo, e starommi pago di segnarne soltanto i punti più cospicui e più salienti.

La favella è universalmente riconosciuta quale il più sicuro ed il più appariscente carattere della nazionalità di un popolo. Lo stile è l'uomo. Tale sentenza di Buffon ben si potrebbe tradurre in quest'altra: la lingua è una nazione, purchè la lingua si pigli congiunta in vivente organismo col pensiero, che in essa si riflette. La lingua è il palladio della nazionalità; onde lo straniero dominatore si tiene sicuro di avere spenta per sempre l'autonomia di un popolo, quando gli venga fatto di spegnere il suo idioma. Lo studio impertanto della nostra italiana favella vuol essere tenuto in altissimo pregio, subordinando ad esso l'apprendimento di ogni altro idioma tantochè il nostro armonioso parlare più non si stemperi (dirò col Foscolo) nel sermon straniero. Il culto della lingua va naturalmente accoppiato con quello della letteratura, che è la lingua medesima organata in forma artistica, e fatta interprete della vita mentale di un popolo. E questo studio va fatto segnatamente sulle opere dei nostri grandi scrittori e poeti, in cui *mostrò ciò, che potèo, la lingua nostra*, e la letteratura spiegò la dovizia del suo spirito e lo splendore delle sue svariatissime forme. Il giovane studioso, che svolge con mano riverente le pagine dei nostri immortali pensatori, si sente scorrere più potente dentro dell'anima la vita italiana.

Come un popolo possiede una lingua, con cui rivela il proprio

pensiero, così ha una storia, che conserva i ricordi del suo passato e desta i presentimenti del suo avvenire. L'educazione nazionale deve ammaestrare i giovani nello studio sincero e profondo della patria storia più che in quello delle storie straniere, perchè in essa scorgeranno il successivo esplicarsi della vita nazionale e vi attingeranno la verace coscienza di ciò, che è e debb'essere la nazione, a cui appartengono. « O italiani (sono parole del Foscolo), io vi esorto alle storie, perchè niun popolo più di voi può mostrare nè più calamità da compiangere, nè più errori da evitare, nè più grandi anime degne di essere liberate dalla oblivione da chiunque di noi sa che si deve amare e difendere ed onorare la terra che fu nutrice ai nostri padri e a noi, e che darà pace e memoria alle anime nostre. » L'insegnamento della storia nazionale non va però ristretta alla narrazione dei fatti civili e militari, e politici e religiosi, che si svolsero nella nostra Penisola, ma deve altresì porgere notizia dei lavori compiuti dal pensiero italiano nell'ordine delle scienze e delle arti; e siccome i fatti o civili o artistici, o scientifici che siano, importano un luogo, in cui si compiano, così lo studio della storia nazionale esige siccome naturale compagno quello della patria geografia, che ne procacci una cognizione il meglio possibile esatta e compiuta della regione fisica assegnata ad un popolo per esplicare l'attività sua propria.

Facendo ora passo dall'insegnamento storico e letterario allo studio delle scienze, quali sarebbero le discipline fisiche, naturali, matematiche e filosofiche, parrebbe a prima giunta, che esso nulla abbia a che fare coll'educazione nazionale. E che? Vorrestù distinguere una matematica italiana, un'altra francese, una fisica inglese, un'altra tedesca, e via via altrettante chimiche, e botaniche e filosofie quante sono le nazioni disseminate sulla faccia del globo? La scienza non è forse una e la medesima sotto tutte le zone? La verità non è essa universale e superiore alle frontiere nazionali? Forsechè ciò, che è vero in Italia, potrebbe aver faccia di menzogna al di là delle Alpi? Sta bene: la verità è universale,

ma le menti, che la contemplano, sono particolari, e non tutte la ravvisano sotto lo stesso riguardo. La scienza, sì, è una sola e la medesima dappertutto, se si considera in se stessa, ossia nel suo obbietto, e ne' suoi teoremi, ma apparisce molteplice e varia, se si ha riguardo a' suoi cultori, i quali le danno un variato atteggiamento. La verità e la scienza non appariscono, nè si rivelano alla mente umana se non sotto la veste e la forma della parola. Or bene se gli è certo, che ciascuna nazione possiede un linguaggio suo proprio, il quale e nella parte fonetica dei singoli vocaboli e nella sintattica loro struttura profondamente si dispaia dall'idioma delle altre nazioni, forza è riconoscere che la tempra mentale delle une si differenzia altresì da quella delle altre, e per conseguente il processo metodico, che si ha da seguire ammaestrando i giovani nelle scientifiche discipline, non può, nè debb'essere onninamente identico ed uniforme, bensì molteplice e vario, ciò è dire conforme alla tempra mentale della nazione ed all'indole del suo peculiare idioma. Provatevi di grazia a voltare nel nostro idioma un trattato tedesco di qualsivoglia scienza con siffatta fedeltà letterale da serbare lo stesso tono del periodo e la sintassi medesima dell'originale, e il giovane in leggendo la vostra versione si stringerà nelle spalle, e si crederà d'aver sott'occhio il dantesco *Rafèl maì amèch zabi almi* (*Inf.*, c. 31, v. 67).

Di che fluisce limpido questo rilevantissimo corollario, che io vorrei scritto a cubitali caratteri in fronte ad ogni volume di coltura mentale, ciò è dire che la prammatica didascalica ha da variare secondo la varia indole dei popoli, ed alla medesima attemperarsi. Un solo, lo ripeto, è il Vero assoluto, come è un solo il Bello assoluto ed il Buono assoluto; ma varii all'infinito sono i modi di concepire il vero e pervenire alla scienza, di sentire e ritrarre il Bello, di scegliere e seguire il bene, essendochè in tale popolo prevale la squisitezza del sentire, in tale altro la virtù del riflettere e dello astratteggiare, in quello la vivacità dell'immaginare, in questo la potenza dell'intuire e la fermezza

del volere, ed oltre a tutto ciò nell'uno lo sviluppo delle facoltà naturali si compie rapido e precoce, tardo e lento si matura nell'altro. Di qui ancora apparisce, quanto sia ruinosa all'educazione nazionale la cieca e smodata imitazione straniera nell'ordine pedagogico, voglio dire quel trasportare senza criterio e senza i voluti temperamenti i metodi didattici e le innovazioni scolastiche dagli istituti stranieri nei nostri intrudendoli a marcia forza nell'organismo della nazione. Or son già più lustri Gino Capponi lamentava, che l'arte dell'educare ci sia venuta da altri popoli, avvertendo come ella prescrive un ordine assoluto, una pratica uniforme, una puntualità di regole invariabili, convenienti forse alla natura di alcuni popoli del settentrione, ma poco fatta per noi, che abbiamo più forti e più variate le differenze individuali, e una personalità più viva e spontanea, e, molto più assai che non facesse al caso nostro, insofferenza di disciplina. E con fiero e vibrato accento proseguiva: « Dappoichè noi perdemmo la fiducia di noi medesimi, le usanze straniere sono leggi per noi; e molte di quelle usanze tra noi si copiano servilmente ammanierate ed eccessive, come far suole chi imita. Per bene allevare i nostri figli, i libri stranieri a noi prescrivono il cibo, le medicine, le vesti, le correzioni, gli esercizi, il grado del sole e le qualità dei venti che si convengono alle passeggiate; il come, ed il quando e l'ordine di ogni cosa. Chi osasse pure minimamente di preterire quell'ordine, tutto il macchinismo dell'educazione verrebbe a sconvolgersi: ogni cosa è misurata a oncie e a minuto, come dapprima solevasi nell'educazione dei principi. A questo modo però i corpi dei fanciulli non si educano gradatamente (come bisogna) alla varietà delle impressioni; gli animi non si rallegrano per nulla d'insolito; la vita fisica e la morale del pari compresse, del pari intorpidiscono. A lungo andare cotesti modi è impossibile si confacciano alla natura nostra ed all'indole; disfigurarla potranno, ma ritemprarla non mai. » E conchiudeva: « Coltiviamo il natural germe di quelle virtù che più sien fatte per noi, e quel germe non

s'involga dentro il guscio legnoso delle nordiche imitazioni (1). »

Queste sdegnose parole scriveva il Nestore venerando dei viventi scrittori italiani quando pesava sul collo d'Italia il giogo tedesco, e queste parole non dovrebbero essere mai più ripetute ora che l'Italia respira da quella dominazione forestiera. Che gioverebbe mai l'avere spezzati i ceppi del servaggio politico, se i nostri intelletti giacessero prostrati e schiavi dello straniero? Però pur mentre riprovo e condanno l'imitazione straniera, che sia cieca e smodata, non escludo, ma commendo quell'imitazione, che sia illuminata da un giusto criterio, e tenuta nei confini suoi proprii. Tutti, e popoli, e individui, abbiamo di che imparare gli uni dagli altri, giacchè *non omnis fert omnia tellus.*

Si imitino pure gli stranieri in riguardo ai metodi didattici ed alle innovazioni pedagogiche; ma sappiasi dapprima sincerare in essi il buono dallo sconveniente, ed il buono stesso non s'intruda bruscamente e meccanicamente nei nostri ordinamenti scolastici, ma si attemperi al nostro organismo e s'informi al nostro spirito nazionale. Non sia una copia servile la nostra, bensì un lavoro razionale progressivo.

Discorrendo delle materie d'insegnamento in ordine all'educazion nazionale, non debbo passare sotto silenzio come la filosofia patria e tradizionale voglia essere in modo peculiare e con singolare affetto coltivata, siccome quella, che apparisce il più sublime portato dello spirito di una nazione, ed è la mente stessa di un popolo elevata alla coscienza comprensiva di sè. Il pensiero di una nazione si specchia nel modo più fulgido e più puro nella sua filosofia, e da questa ricevono una forma ed un' impronta speciale anche i suoi lavori mentali nel giro della scienza e delle arti.

È cosa di fatto, che il filosofare tedesco si dispaia dal francese in modo singolare, come il filosofare italiano diversa dallo inglese;

---

(1) *Sull'educazione.* Questo capo pubblicavasi la prima volta nel 1875.

epperò di questo notevol divario deve tener conto grandissimo l'educazion nazionale. Io reputo perciò sommamente opportuno e conveniente, che nell'ordinamento dei nostri studii superiori sia assegnato un posto speciale allo studio storico della nostra filosofia, la quale va segnalata per certa qual temperanza di pensiero e schietta intuizione della realtà e seppe tenersi nel giusto punto dialettico senza mai trascorrere ai due opposti estremi del trascendentalismo germanico, che si smarrisce nel vuoto, e dell'empirismo inglese, che non sa sollevarsi dal basso mondo dei fatti alla elevata regione delle idee. Carattere precipuo e supremo dell'italiana filosofia è il solenne principio della personalità, finita nell'uomo, infinita in Dio, principio, che salva la scienza dal panteismo e dal materialismo ad un tempo, essendochè il corporeo universo viene distinto e subordinato al mondo degli esseri personali, e l'uomo alla sua volta va distinto e subordinato a Dio. Agli occhi miei questo principio della personalità possiede un valore ed una dignità suprema tanto nell'ordine del sapere, quanto nella sfera della vita operativa: su questo principio ho tentato di fondare la nuova antropologia, e sul medesimo vorrei che sorgesse la nuova pedagogica italiana, dovendo questa sgorgare schietta e spontanea dall'intimo della nostra filosofia.

Alla luce di questo principio pedagogico l'educazion nazionale può camminare sicura fra i due estremi del cosmopolitismo e della statolatria, da cui è oggidì agitata e sconvolta. Il cosmopolitismo è la negazione delle nazionalità, la statolatria è la negazione dell'umanità, che si stende vastissima oltre i nostri confini, e delle persone singolari, che si muovono dentro lo Stato: l'uno nega ogni valore e ragione d'essere all'educazion nazionale, l'altra ne esagera oltre misura il pregio e la portata. La statolatria politica e pedagogica dominava presso gli antichi, i quali non facevano differenza tra l'educazione, che forma l'uomo, e quella che forma il cittadino, e tenevano in conto di barbari gli stranieri. Il cittadino (sta scritto nella *Politica* di Aristotele al quinto libro) non appartiene a sè,

ma al corpo sociale, che ha diritto di imporgli i suoi principii, la propria morale ed i costumi suoi proprii: esso deve essere gettato nel crogiuolo della costituzione politica dello Stato per uscirne colla medesima impronta. All'infuori poi dello Stato e della cerchia della città non si scorgevano uomini, cioè esseri personali, ma nemici, barbari e schiavi. Così avveniva a Sparta, ed in Atene, così a Roma e ben anco nella Giudea. Ma apparve il Cristianesimo, e proclamando l'unità della nostra specie e la dignità della persona umana riconobbe tutte le nazioni siccome eguali e sorelle e formanti una sola immensa famiglia, l'umanità. L'educazion nazionale informata da questo principio respinge la statolatria, e vuole riconosciute e rispettate dal cittadino insieme colla propria nazione anche le altre, vuole sviluppata e protetta come cosa sacra la personalità individua dell'educando, non fatta mancipio dello Stato e delle voglie altrui. Il cosmopolitismo per lo contrario sacrifica la personalità propria delle singole nazioni all'idea astratta della umanità, come se contassero per nulla le spiccate differenze etnografiche, che segnalano le diverse genti. Gli è ben vero, che la nazionalità non è che un piccol segmento del circolo interminato, in cui si distende lo svolgimento storico e progressivo dell'umanità, epperò non va risguardata siccome la suprema ed ultima forma terminativa e perenne, che chiuda e fermi l'esplicamento dell'umanità, ma siccome una forma parziale anch'essa, la quale rientrerà forse col tempo in un'altra più comprensiva, l'organamento delle razze. Ciò nulla meno la moderna nazionalità è oggidì razionalmente voluta dalle genti umane siccome un momento evolutivo e provvidenziale della loro vita, e l'educazion nazionale riconosce in questo volere la collettiva personalità di un popolo, avvisando ai mezzi di adempierlo più validi e più opportuni. Di tal modo adoperando essa non è nè negativa, nè esclusiva, bensì conciliatrice e comprensiva, componendo in bell'armonia la libertà personale del cittadino colla suprema autorità dello Stato, la nazione coll'intiera umanità.

SEZIONE III.

Della scelta dello stato.

Siccome il creato in universale apparisce un immenso e stupendo insieme di esseri ordinatamente disposti, per modo che ciascuno vi tiene un posto suo proprio determinato dalla specifica sua natura, così il mondo dell'umanità in particolare idealmente risguardato costituisce un tutto di persone sistematico e concorde, ciascuna delle quali è chiamata ad adempiervi un còmpito speciale segnato dalla individualità sua e dalle attinenze che la collegano colle altre in comunanza di vita. Ogni individuo umano possiede una personalità sua propria ed incomunicabile che lo impronta, e per conseguente è dotato di attitudini speciali e di virtualità affatto sue, le quali a potersi schiudere ed esplicarsi convenientemente abbisognano di una sfera di attività del tutto propria all'individuo stesso, che ne è rivestito. Scegliere nell'indefinito campo della società quel giusto posto nostro proprio, a cui natura ci chiama a farvi le prove della vita, ed in esso sapersi mantenere fermi con operosità costante informata dall'idea del dovere, ecco il grande, l'arduo atto della vocazione, la scelta del proprio stato. In questo atto solenne si agita tutto il problema della nostra individualità personale; da esso pendono le sorti non solo del nostro avvenire individuale, ma ben anco della società intiera, la quale non può a meno che o prosperare nell'osservanza dell'ordine od agitarsi sconvolta ed infelice secondochè v'è feconda armonia o lotta sperperatrice fra le svariate forze individue che compongono il corpo sociale. Quante turbolenze e scompigli domestici e civili, quante private sventure, quante pubbliche calamità non provengono da vocazioni o ciecamente fallite, od irragionevolmente combattute, od iniquamente violentate! Uomini, che elessero un còmpito sociale, per cui non erano fatti, e rivolsero tutta la loro attività ad

un ideale, che non è quello della loro vita, sono esseri fuorviati, epperò irrequieti, turbolenti ed in continua lotta contro sè medesimi e la società, cui appartengono. La quale verità venne veduta e poeticamente ritratta dall'Alighieri, là dove scrive al canto VIII del *Paradiso*:

« Sempre natura, se fortuna trova
  Discorde a sè, com' ogni altra semente
  Fuor di sua region, fa mala prova.
E se il mondo laggiù ponesse mente
  Al fondamento che natura pone,
  Seguendo lui, avria buona la gente.
Ma voi torcete alla religione
  Tal che fu nato a cingersi la spada,
  E fate re di tal ch'è da sermone;
Onde la traccia vostra è fuor di strada. »

Le vocazioni cominciano a rivelarsi in qualche modo dalla prima adolescenza; e gli è fin da quell'età che vanno dall'educatore vegliate ed aiutate a schiudersi spontanee, e studiate con animo attento e veracemente conosciute prima che siano irrevocabilmente fermate. È questo un notevolissimo punto di contatto, con cui la pedagogia intimamente si connette colle scienze sociali e civili, e rivela potente la sua influenza sulle sorti della società. « L'éclosion des vocations (scrive il Tiberghien nella *Psycologie*, pag. 514), « qui a fixé l'attention de réformateurs modernes, commence à « préoccuper les pédagogues. C'est par le premier âge, en effet, « qu' il faut débuter dans cette voie. En laissant les enfants se « mouvoir et s'exercer spontanément à des travaux variés, appro- « priés à leurs forces, en observant leur caractère et leur tempé- « rament dans leurs goût et dans leur ardeur, il ne sera pas dif- « ficile de prévoir leur vocation, et dès lors on pourra les diriger « avec méthode, selon la loi de l'éducation, vers l'accomplissement « de leur mission spéciale. Les attractions sont proportionnelles « aux destinées, disait Fourier; en d'autres termes, les aptitudes « déterminent les vocations. Les premières aptitudes résultent du « caractère et du tempérament. Ce sont celles là qui doivent être

« éprouvées tout d'abord et mises en action, comme base et comme « moyen pour le développement régulier des autres ».

Debito è adunque dell'educatore rivolgere attenta la mente alla vocazione dell'alunno fin dal suo primo apparire, e seguirla quale si va successivamente spiegando attraverso i moltiformi fenomeni dello sviluppo fisico, intellettivo e morale di lui, avvertendo studiosamente di qual genere di studi egli si compiaccia ed a quale altro ripugni, come e quanta la sua intelligenza si amplii e rinvigorisca applicandosi alle materie scientifiche da lui predilette, sotto quali forme si svolgano in lui i sentimenti e gl' istinti vuoi fisici, vuoi spirituali, a quali passioni soggiaccia, quali oggetti colpiscano più forte l'animo suo e destino più viva la sua simpatia; a quale supremo intendimento egli miri mai sempre nelle libere ore del divertimento egualmente che nel tempo consacrato allo studio, nelle parole e negli atti, nel suo privato contegno, non meno che nella sua convivenza co' proprii condiscepoli. In breve, si conosca il più veracemente e compiutamente che fia possibile l'individualità personale dell'alunno, e di qui se ne arguisca con giusto criterio il genere peculiare di vita a cui è chiamato.

La giusta e sincera cognizione del carattere individuale dell'educando è essenzialmente necessaria a scoprire e determinare la sua vocazione, ma non basta per sè sola all'uopo. Essa debb'essere accoppiata alla cognizione sufficientemente ampia di quel mondo sociale, in cui l'alunno è chiamato a far le prove della vita e svolgere l'ideale delle sua esistenza. Conoscere la società umana nei suoi moltiformi uffici e diverse funzioni, e le tante varietà di studi e di obblighi sociali, e le svariatissime specie di professioni e di arti meccaniche ed estetiche, naturali, scientifiche, materiali, filosofiche, pratiche, astratte, è cosa onninamente necessaria, perchè l'alunno illuminato dai saggi consigli dell'educatore o de' genitori, possa in mezzo a tanta varietà di condizioni sociali scegliere quell'una che è conforme alla sua individualità personale. Nel che giova non poco la scolastica educazione, siccome quella che ponendo a con-

tatto fra di loro alunni che differiscono per indole, per carattere, per attitudini e tempra di animo, porge a ciascuno di essi il mezzo di meglio conoscere se medesimo, e conseguentemente di misurare le proprie forze, e rilevare se rispondano pari a quel cómpito sociale, cui si vuol consacrare la vita.

Perchè la vocazione sia illuminata da questa duplice cognizione di se stesso e del mondo sociale, occorre che proceda lenta e circospetta, nè mai si conchiuda infino a che l'allievo non sia pervenuto a tale sviluppo di animo e maturità di giudizio qual si conviene alla somma gravità della cosa. Guai a chi compie alla cieca e con precipitata avventatezza il grande atto della scelta del proprio stato, senza attendere dal tempo e dalla provvidenza la sincera e compiuta rivelazione del proprio genio e del genere di vita, che gli è conforme! Allora la elezione dello stato è non più inspirata dal sentimento del dovere e dalla dignità della vita, ma dettata dal capriccio, o dall'ambizione, o dalla vanità personale, o dall'egoismo, o da gusti passeggieri, o da effimeri entusiasmi; e tutto l'avvenire del giovane sarà posto in forse, se egli non si dà pensiero di mutare l'improvvido stato che non è il suo: la qual mutazione tal fiata torna impossibile, ed è pur sempre di gravissimo danno e cagione di animo sconsigliato e leggero.

Giusta e schietta consapevolezza della propria individualità personale, sufficiente conoscenza dei diversi ordini ed uffizi sociali, lentezza nel decidere, ecco le tre condizioni, cui ha da adempiere l'elezione dello stato. Ma gli è evidente che in sì ardua bisogna occorre all'alunno la valida ed intelligente cooperazione dell'educatore. Però mentre questi ha il diritto di dirigere il giovane con giusto criterio e di illuminarlo intorno il gran punto della vocazione, è ad un tempo in dovere di rispettarne la libertà, e conseguentemente l'alunno ha per una parte il dovere di rispettare l'autorevole parola dell'educatore e riceverne con animo riconoscente i saggi consigli, per l'altra ha pure il diritto di non essere per forza sospinto ad un genere di vita, a cui si sente per natura avverso. La

scelta dello stato debb'essere un atto intelligente e libero del giovane stesso aiutato dall'opera e da consigli dell'educatore, e non punto una fatale coazione esteriore. Essa apparisce siccome l'atto finale e supremo, che compiono insieme l'educatore e l'alunno, siccome il solenne addio che si danno scambievolmente prima di separarsi, suggellando l'uno il suo magistero educativo, l'altro conchiudendo il suo tirocinio per inoltrarsi nel nuovo sentiero della vita arbitro delle proprie sorti. Deh che questo supremo vicendevole saluto non sia un atto di deplorabile violenza dell'educatore sulla libertà dell'alunno, nè un ribellarsi dell'alunno all'autorità dell'educatore, che in cosa di tanto momento gli rivolge per l'ultima volta la parola del saggio consiglio e dell'oculata prudenza!

E questo dovere, a cui è tenuto l'educatore, di non violentare la vocazione dell'allievo, è ancora più sacro per un padre, che abbia a dirigere la vocazione del proprio figlio. Egli lo aiuti di continuo nello studio di se medesimo e del mondo sociale, lo illumini con saggi e sinceri consigli, lo disponga soavemente al grand'atto, che sta per compiere, e gli proponga pur anco il genere di vita, al quale pare a lui che sia da natura chiamato; ma quando, malgrado gli avvisi ed i consigli e le preghiere e l'opera e la parola del maestro e degli amici egli non giungesse a fargli abbracciare lo stato che sarebbe ne' paterni suoi desiderî, quando per contro trovasse il figlio sempre irremovibile ne' suoi propositi, e fermamente deciso per uno stato diverso, pel quale egli si sente chiamato, allora rispetti la libertà morale del figlio, non gli rechi violenza di sorta, e lo abbandoni rassegnato e calmo in mano alla provvidenza. La violenza, di cui discorriamo, sarebbe ancora più riprovevole, se il padre forzasse il proprio figlio per ragioni di vanità, di ambizione, di egoismo, ad uno stato sociale che non è fatto per lui. Nel che peccano quei parenti, i quali sconsigliano i figli dallo abbracciare l'esercizio del proprio mestiere, perchè ne conoscono più da vicino i difetti e gli inconvenienti, e meno sanno rilevare quelli delle altre arti; il che li induce a non tenere nel debito conto la propria, ed

a spingere i figli ad un genere di vita assai più elevato e splendido, che non comporti nè la loro natura. nè la condizione sociale in cui sono nati.

Da queste considerazioni, che intorno la scelta dello stato già io pubblicava nella *Pedagogica* del Rayneri lasciata incompiuta, apparisce erroneo l'intendimento del Rousseau, il quale voleva che il suo Emilio, uscendo di mano a lui, non fosse nè magistrato, nè soldato, nè prete, ma uomo e niente più. Che dell'alunno abbiasi altresì a formare l'uomo, già lo abbiamo ripetutamente riconosciuto; ma l'uomo senza quel genere di vita peculiare, a cui natura stessa il chiama, è vanità, non persona. La scelta dello stato è per così dire la ricerca del centro di gravità di tutta la nostra vita temporanea: tanto essa importa! Quindi sapientemente scriveva nel citato *De officiis* il romano filosofo, che vuolsi procedere in guisa da non contrastare per niente all'idea universale della natura umana: questa però conservata, hassi da tener dietro al proprio naturale. Questo gravissimo argomento egli discorse con larghezza di mente e rettitudine di criterio, contemplandolo ne' suoi molteplici aspetti, notando le difficoltà di una buona scelta nell'esordire dell'adolescenza, quando somma è la debolezza del giudizio, divisando la parte diversa, che vi pigliano gli insegnamenti dei parenti, l'opinione della gente volgare, la fortuna ed il naturale, accennando agli abbagli in eleggere lo stato, e consigliandone i rimedi. E gli abbagli avvengono frequentissimi e deplorabili nella nostra età profondamente turbata dall'universale squilibrio delle classi sociali. Sospinta dal soffio impetuoso di una morbosa democrazia la crescente gioventù disdegna l'umile e modesta condizione della famiglia, dove ha sortito i natali, e si arrabatta per conquistare in società un posto elevato, per cui non possiede nè la potenza d'ingegno, nè le attitudini speciali corrispondenti.

Un ufficio gravissimo è chiamato ad adempiere l'arte pedagogica in riguardo alla scelta dello stato, provvedere cioè ad un saggio e ben sistemato ordinamento di istituti scolastici ed educativi, i quali

colla loro varietà favoriscano lo schiudersi delle svariatissime vocazioni personali, e colla loro forza espansiva formino il giovane al culto intelligente di quell'arte o professione, a cui il genio lo chiama. A tale intento l'istruzione pubblica vuol essere universale, ossia accessibile a tutti, varia secondo i varii ordini sociali, attemperandosi all'indole propria di ciascuno; armonica, ossia conforme alle attinenze, che collegano in un potente organismo le differenti classi di cittadini, che l'insano socialismo contemporaneo si argomenta di rimescolare tutte quante insieme. Specie poi vanno col più sapiente magistero ordinati gli studi universitarii e politecnici, siccome quelli, che mirano a preparare ai più elevati uffici sociali giovani eletti, che già hanno fermata la propria vocazione. Sotto questo riguardo abbisognano di gravi riforme i nostri istituti superiori, specialmente la scuola del Valentino per gli allievi ingegneri, la quale un dì fiorentissima e tenuta in alta estimazione, va da alcuni anni sempre più decadendo.

Così colla formazione del carattere seguìta dalla scelta dello stato si chiude il primo gran periodo di tutta l'educazione umana. L'alunno ha compiuto il suo tirocinio: il lavoro lo attende in sulla soglia del gran mondo sociale. Nel rinverdire della gioventù, nel maturare della virilità, in tutto il corso della vita le nostre ingenite disposizioni ed attitudini si disvolgono e fioriscono nel lavoro, moltiforme e svariato secondo le indoli personali. La vita è lavoro tutta quanta e per tutti, lavoro santificato dalla presenza di Dio, confortato dall'amore dei nostri cari, talvolta interrotto da traversie, alternato da giorni ora lieti, ora tristi, e momentaneamente sospeso nell'ora finale per attraversare il gran mistero dell'avvenire. *Laboremus!*

RIEPÍLOGO

in servigio delle scuole normali.

Dell'educazione umana in generale.

Concetto dell'educazione umana. — Educazione, prendendo questo vocabolo nel suo senso più generale, suona sviluppo; e quindi tutti gli esseri finiti dotati di vita sono educabili, perchè capaci di sviluppo, come i fiori, le piante, i bruti, l'uomo, ed abbisognano ad un tempo di chi li educhi, perchè essendo finiti nessuno basta a se solo. Però sè tutti gli esseri finiti viventi sono educabili, l'educazione non può essere una ed identica per tutti, bensì diversa e conforme alla natura propria della loro specie. L'uomo ha natura sua propria, che lo differenzia da ogni altra specie di esseri viventi, e dalla quale va raccolta la definizione propria dell'educazione umana. Anch'essa l'educazione umana è sviluppo; ma da quale opera esteriore e diretto questo sviluppo? In che essenzialmente risiede? Con quale mezzo si raggiunge? A questa triplice inchiesta rispondiamo che tale sviluppo è governato dal potere della natura e dell'arte; che risiede nella formazione del carattere, alla quale si perviene imparando il dominio delle proprie potenze e svolgendo rettamente l'essenza umana riposta nella mente informante l'organismo corporeo. Di qui si raccoglie la seguente definizione: l'educazione umana è opera della natura perfezionata dall'arte, mercè di cui l'uomo fanciullo si forma il carattere addestrandosi al dominio delle sue potenze e svolgendo la sua personalità incorporata in modo conforme alla sua finale destinazione. Ho detto che l'educazione è opera della natura perfezionata dall'arte, perchè essa prima che un magistero dell'arte è opera spontanea della natura, la quale sotto forma di istinto muove i genitori ed i popoli ancora incolti ad educare i loro figli seguendo la norma del semplice buon senso. Venne poi la riflessione, la quale ricercando la ragione di questa educazione naturale ed affatto spontanea e sottomettendola

a rigorosa analisi ne compose un sistema di norme direttive, le quali saggiamente applicate costituiscono l'arte educativa. Ecco il perchè ci venne detto, che la educazione non è tutta quanta un'arte (come viene da alcuni definita), ma è altresì opera spontanea della natura primachè arte. Nella proposta definizione si afferma, che l'alunno ha da formarsi il carattere acquistando a tal uopo il dominio delle proprie potenze; il che trova la sua ragione nell'essenza stessa dell'uomo, il quale essendo persona può perciò elevarsi al possesso di un carattere ed alla signoria delle sue potenze. Ho aggiunto che coll'opera educativa il fanciullo si forma da prima il carattere proprio, poi prosegue a svolgere la sua essenza personale, a fine di abbracciare l'educazione umana in tutta la sua durata, da prima quella, che l'alunno riceve da un uomo autorevole dalla sua prima infanzia sino al termine della sua adolescenza, poi quella, che l'uomo pervenuto alla virilità prosegue a dare a se medesimo finchè gli dura la vita.

Rapporto tra educazione ed istruzione. — È gravissimo errore il confondere, come da non pochi si costuma, l'istruzione da chi con l'educazione tutta quanta, da chi con l'educazione morale. L'educazione, come apparisce dalla definizione, abbraccia la coltura di tutto l'uomo, nell'unità del suo essere e nell'universalità delle sue potenze, mentre l'istruzione riguarda niente più che la coltura della facoltà intellettiva; epperò quella è un tutto, di cui questa è una semplice parte. Parimente l'istruzione non può usurpare il posto dell'educazione morale e con questa confondersi, essendochè altro è il pensare ed il conoscere, altro il libero volere e l'onesto operare. Per certo è buona e lodevole cosa il fornire alla mente bella dovizia di cognizioni, ma è cosa assai migliore, anzi ottima ed importante sovra ogni altra lo educare il cuore ad onestà di sentire, la volontà a rettitudine di operare. L'umile, ma integro popolano, vale assai più del famoso scienziato, che tradisca la patria o disonori la vita coll'immoralità del costume; e giustamente si lamenta, che oggidì nelle nostre scuole si istruisce, ma non si educa.

Ragione dell'educazione. — L'uomo ha natura limitata e finita; tale si mantiene in ogni periodo della sua esistenza, ma più ancora tale apparisce nella sua infanzia. In siffatta limitazione inerente al suo essere già si scorge una prima ragione, per cui gli torna necessaria l'educazione. Il neonato porta con sè da natura il germe dell'umanità ed un prezioso corredo di attitudini e potenze: ma ignaro ancora di tutto, bisognevole di tutto, egli non possiede virtù sufficiente a schiudere quel germe, a tradurre all'atto le potenze sue. Dacchè il fanciullo abbisogna di chi inizii il suo sviluppo e lo educhi al dominio delle sue potenze, apparisce erronea la sentenza del Rousseau, il quale rigetta la necessità dell'arte educativa proclamando che la natura vale di per sè, senza bisogno di verun magistero esteriore, a svolgere i germi da lei deposti nel fanciullo. Che se l'uomo è un soggetto finito e limitato, gli è pur vero che è persona, epperò suscettivo di

uno sviluppo e di un perfezionamento indefinito, perchè la persona, come intelligente, è fatta per la conoscenza del Vero, che è infinito, come libera, è ordinata al possesso del Buono, che è pure infinito. Ora siccome l'educazione è essenzialmente sinonimo di sviluppo, così in questo indefinito sviluppo, tutto proprio dell'uomo, in questo bisogno e desiderio dell'infinito, che lo punge e lo tormenta, sta una seconda ragione dell'educazione umana. Sotto questo secondo riguardo l'alunno si manifesta come attivo, essendochè la libera attività è dote propria di un essere personale; quindi si chiarisce insussistente l'opinione di Elvezio, che riguardava l'educando quale un soggetto meramente passivo, che riceve in sè quella qualunque siasi impronta la quale piaccia all'onnipotente magistero dell'educatore imprimergli. In conclusione il fanciullo va educato, perchè riguardato nel suo essere naturale è limitato, considerato come persona è suscettivo di perfettibilità indefinita.

Durata dell'educazione. — Quanto dura l'educazione? Si suole comunemente segnare il termine dell'educazione in quell'età giovanile, in cui l'alunno, compiuto il corso de' suoi studi, sciolto dall'autorità dell'istitutore e del maestro e fatto libero di sè, esce dall'arringo scolastico ed entra nel gran mondo della vita pubblica e sociale. Certo in quel solenne momento termina quel periodo educativo, che appellasi educazione domestica, scolastica e collegiale; ma non finisce lì la educazione umana tutta quanta. Ricordiamo che educazione vale sviluppo, e che l'uomo essendo persona è suscettivo di uno sviluppo indefinito; e tosto scorgeremo, che l'educazione non cessa col finire della gioventù, ma prosegue sotto altra forma, sicchè la vita tutta quanta, dalla culla alla tomba, è una continua educazione. L'uomo maturo, che dalla famiglia, dal collegio, dalla scuola, passa nel gran mondo sociale, rimane sciolto dalla diretta ed immediata autorità dei genitori e del maestro, ed è fatto libero di se; ma forsechè viene sciolto da ogni e qualsiasi autorità, libero sino alla sfrenatezza ed alla licenza? No di sicuro. Continuando la propria educazione, egli rimane soggetto all'autorità del dovere, che gli parla alla coscienza, all'autorità religiosa e civile, che colle sue leggi governa la società, in cui vive, all'autorità di Dio, il supremo educatore, che ha per iscuola il mondo, per alunni tutte le creature viventi dell'universo. La educazione adunque dura tutta la vita, e la sua durata si bipartisce in due grandi periodi; l'una scorre dalla prima infanzia fino al termine della gioventù ed è più estrinseca che intrinseca, perchè vi si sente l'influsso del magistero esteriore, l'altra si stende dal finire della gioventù sino al tramonto della vita ed è più propriamente intrinseca, perchè esce dall'attività interiore dell'umano soggetto arbitro delle proprie sorti.

Fondamento dell'educazione. — Educazione è sviluppo, e lo sviluppo presuppone un germe. Ora il germe dell'umanità è un portato della natura, che lo depose

nell'interiorità del neonato e non una creazione dell'educazione. Questa adunque ha suo primo fondamento nella natura. In quella guisa che il giardiniere acconcia e conforma l'opera sua alla natura specifica del fiore o della pianta, che sta coltivando, nè può creare o distruggere alcunchè, così l'educatore deve modellare l'opera sua sulla natura dell'alunno vuoi come uomo, vuoi come individuo, rispettando le leggi, che governano lo sviluppo del suo spirito e del suo corporeo organismo. Opera insensata sarebbe la sua, se egli tentasse di creare nell'alunno attitudini speciali, che non ha da natura sortito, o distruggere quelle fondamentali potenze, che il Creatore ha largito a tutti. La natura storpiata o mutilata, si vendica; compressa ed abbattuta, risorge. La natura abbozza l'uomo, l'educazione illuminata dall'arte compie l'umano abbozzo e lo conduce a finitezza e compimento. Natura senz'arte rimane informe, imperfetta, mal sicura di sè; arte senza natura manca di stabile fondamento: amendue si compiono mutuamente e procedono ad armonia. Laonde appariscono assai lontane dal vero le parole, con cui esordisce l'*Emilio* di Rousseau: « Tutto è buono uscendo di mano all'Autore delle cose; tutto degenera nelle mani dell'uomo. »

Metodo dell'educazione. — Dacchè la natura umana è dessa il fondamento, su cui posa l'arte educativa, si fa manifesto, che quella altresì addita il metodo, che questa ha da seguire nel suo procedimento. Però non basta il pronunciare senz'altro e stando in sui generali, che il metodo educativo vuol essere naturale, giacchè tutti convengono in questa comune sentenza, ed ognuno proclama naturale il metodo da lui proposto, eppure gli uni dagli altri si dividono in contrarii pareri. Occorre impertanto chiarire il giusto concetto del metodo educativo naturale e determinare per bene in che esso dimori. Anzi tutto l'alunno non ha natura di bruto dominato dal cieco istinto e soggetto alle tendenze ineluttabili dell'animalità, bensì è persona, ossia un'attività intelligente e libera di sè: per conseguente il metodo educativo non deve comprimere o violentare le potenze di lui, bensì secondarle per modo che si espandano spontanee nel loro proprio sviluppo e raggiungano il loro oggetto. L'educazione fisica, la intellettuale, la morale, la estetica, tutte insomma le parti e specie dell'umana educazione vanno condotte in guisa, che essa germogli spontanea dall'attività interiore di lui, e non gli venga già quasi innesto esteriore dalla mano altrui. Quindi si procederà a tenore di questo metodo della natura, quando l'alunno nello sviluppo delle sue forze corporee non sarà già mosso come automa da una spinta esteriore, ma si muoverà per impulso spontaneo; nel processo degli studi il maestro non penserà in vece sua, ma penserà lui di sua testa, e col proprio pensiero feconderà e si assimilerà le cognizioni impartitegli: nella coltura del cuore e della libertà morale adempirà o violerà il dovere interiormente convinto, che gli atti buoni o malvagi sono veramente suoi ed egli è tenuto a risponderne.

L'educando è persona, epperò il metodo naturale deve riconoscere e secondare la sua attività personale; ma egli non è persona od uomo in genere, bensì è una persona, un uomo determinato, un individuo singolare, che ha da natura sortito attitudini speciali sue proprie. Quindi è che il metodo educativo veramente naturale deve tener conto di queste attitudini caratteristiche di ciascun alunno e mutar modo e misura per conformarsi alle medesime. Qui veramente si pare il senno pratico o l'accortezza dell'educatore. Quanta diversità di tempre corporee, di attitudini intellettive, di indoli morali negli alunni! Eppure ciascuna va coltivata nella speciale sua forma ed il metodo deve differentemente atteggiarsi a tutte.

Caratteri dell'educazione. — Ogni specie di educazione assume la sua impronta caratteristica dalla specifica natura di chi la dà e di chi la riceve. I fiori, le piante, i bruti sono educabili dall'uomo: qui vi ha differenza di natura tra chi educa e chi è educato: l'educatore è una persona, è l'uomo; gli esseri educati sono irragionevoli, sono cose e non persone. Di qui s'intende il carattere proprio di questa specie di educazione: essa è personale riguardo a chi la impartisce, impersonale rispetto a chi la riceve; e siccome la persona tanto sovrasta agli esseri impersonali, che questi sono naturalmente subordinati alle esigenze di quella, quindi è che l'uomo coltiva i fiori, le piante, i bruti in servigio di se medesimo, perchè tornino a suo pro e diletto.

Ben altro è il carattere proprio dell'educazione umana. Essa è personale sotto ogni riguardo. Educatore ed educando appartengono alla medesima specie: amendue sono persone nell'educando risplende la stessa dignità della natura umana, che nell'educatore; egli ha comune con lui l'origine e la destinazione finale, i diritti ed i doveri naturali, epperò non deve essere educato a servigio e strumento del suo simile. Ora occorre avvertire che l'educatore e l'educando sono bensì persone amendue, ma finite, le quali perciò annunziano la necessità di un Essere personale infinito, Iddio, da cui ripetono la loro origine, in cui hanno la loro destinazione suprema. Epperò l'educazione umana ha per suo carattere la personalità finita dell'educatore e dell'alunno e la personalità infinita di Dio, tipo di perfezione, ideale supremo dell'educazione.

Che se poniamo mente ai tre elementi, onde consta l'educazione, quali sono l'educatore, l'educando e le azioni educative, vedremo discenderne tre altri caratteri particolari corrispondenti dell'educazione, la quale vuol essere autorevole riguardo all'educatore, libera rispetto all'alunno, universale in ordine alle azioni educative. L'educatore sovrastando all'alunno per la sua maggiore coltura e pel conveniente sviluppo fisico e mentale da lui raggiunto, già per ciò stesso è autorevole, essendochè autorità vale superiorità. Però l'autorità sua non è sconfinata e dispotica, chè in tal caso rimarrebbe inconciliabile colla libertà dell'alunno, bensì va circoscritta entro que' limiti, che sono segnati dal rispetto dovuto alla dignità

personale del fanciullo, ed al temperato esercizio della sua autorità occorre a lui la conoscenza dell'educando come uomo e come individuo, attitudine determinata da vocazione pedagogica, probità di costume ed integrità di carattere. Altro carattere particolare dell'educazione è la libertà personale dell'alunno, il quale essendo di sua natura una vivente attività conscia del suo essere e del suo operare, non va contrastato nè compresso nello schiudersi delle sue attitudini e nello svolgimento delle sue potenze, bensì secondato e favoreggiato sì che gli venga fatto di formarsi il proprio carattere. Già s'intende da sè, che la libertà dell'educando ad armonizzare coll'autorità dell'educatore non ha da trascorrere alla licenza; in quella guisa, che l'autorità, se trasmodata in dispotismo, soppianta la libertà. Terzo carattere particolare dell'educazione è quello, che riguarda le azioni. Siccome queste provengono da due soggetti personali insieme cooperanti, l'educatore e l'educando, così ad essere veramente educative devono essere effettuate con consapevolezza di mente, con libertà di volere, con intelligenza dell'ordine universale, val quanto dire portare il carattere dell'universalità, mentre le azioni degli esseri irragionevoli sono meccaniche, cieche, angustiate in un punto del tempo e delle spazio.

Fine dell'educazione. — L'alunno non va educato perchè alla perfine serva ai disegni interessati del suo educatore o diventi strumento alle mire politiche e civili dello Stato. Alla dignità della persona ripugna l'essere convertita in mero strumento ai voleri altrui, che anzi alla natura sua propria si addice il contrapporre al servilismo esteriore l'indipendenza del carattere fondata sopra un saldo interiore convincimento del Vero, del giusto e dell'onesto. Il fanciullo ha davanti a se un ideale sublime di perfezione, che egli ha il dovere di raggiungere, da cui ha diritto di non essere deviato, un ideale, che non si chiude nella cerchia della vita presente, ma si estende oltre la tomba; e per accostarsi a questo ideale, in cui sta riposta la suprema destinazione di lui e come uomo e come individuo, gli occorre l'acquisto del carattere. Ora il formare il carattere dell'alunno è appunto il fine, a cui è tutto quanto rivolto il primo periodo dell'educazione che dalla prima infanzia va sino al termine della gioventù; e fornito di tanto mezzo egli riman preparato a quella destinazione terminativa, che è il fine ultimo dell'educazione di tutta la vita. Adunque diremo che fine prossimo ed immediato dell'umana educazione è la formazione del carattere, fine ultimo e remoto è la destinazione generale dell'alunno come uomo e come individuo; il primo è mezzo e preparazione al secondo, e l'uno armonizza coll'altro. Come uomo l'alunno è destinato a quell'ideale di perfezione, che risiede nel possesso più perfetto possibile di tutte quelle virtù di corpo, di mente e di cuore, che son comuni all'umanità tutta quanta senza distinzione di tempi, di luoghi, di nazionalità. Come individuo, egli è destinato a quella perfezione tutta sua speciale, che risponde alla sua vocazione

personale L'educazione, che conduca l'alunno a questo suo duplice ideale, avrà risposto al suo fine remoto.

Mezzi educativi. — Fine non si dà senza mezzi corrispondenti, come non avviene effetto senza cagione. Duplice essendo il fine dell'educazione, due per conseguente sono le specie dei mezzi educativi: gli uni convengono a quel primo periodo dell'umana educazione, che ha per iscopo suo proprio la formazione del carattere dell'alunno, gli altri sono proprii dell'educazione, che l'uomo fatto dà a se medesimo per raggiungere il fine ultimo della sua destinazione. I mezzi della prima specie sono molteplici e varii secondochè riguardano la diversità delle potenze da coltivare, l'età dell'alunno, il sesso, il luogo, in cui vien impartita l'educazione; e di tal guisa si danno mezzi proprii dell'educazione fisica, della intellettuale, della estetica, della morale e religiosa; mezzi proprii dell'educazione infantile, della puerile, della giovanile; mezzi proprii dell'educazione maschile e della femminile; mezzi proprii dell'educazione domestica, della scolastica e della collegiale. Tutte queste guise di mezzi convengono a quel primo periodo della educazione, che comincia coll'infanzia e termina colla gioventù. Però a tutti quanti sovrasta siccome mezzo educativo universale la parola, perchè essa è l'organo più poderoso, con cui l'animo dell'educatore comunica coll'animo dell'educando e s'interrogano a vicenda e si rispondono: per essa il ginnasta comanda una serie ordinata di movimenti corporei a sviluppo e rinvigorimento delle forze corporee, e provvede all'educazione fisica; il maestro insegna, istruisce e provvede alla coltura intellettuale; l'educatore comanda il dovere, consiglia il meglio, esorta e rinfranca al retto operare, ritrae dal malo esempio e dalle prave tendenze e provvede all'educazione morale e religiosa. Intorno alla lingua, come a centro, il Girard raccolse tutto quanto l'insegnamento.

Venendo ai mezzi della seconda specie, anch'essi si differenziano secondo le diverse forme del mondo fisico e sociale, in cui l'uom fatto va percorrendo il corso della sua vita. I viaggi sia istruttivi sia ricreativi e le passeggiate igieniche, le conversazioni private e le accademie, le feste nazionali e le religiose, il foro ed il parlamento, i pubblici spettacoli ed i teatri, i musei e le pinacoteche, le mostre nazionali ed i pubblici avvenimenti, le letture ed il raccoglimento interiore della coscienza, sono mezzi tutti questi, di cui possiamo fare tesoro per continuare la nostra individuale coltura. Io li ho accennati qui alla rinfusa. Lo apprezzare il valore di ciascuno, il distribuirli tutti nel loro ordine logico, il divisare a qual parte e specie di educazione ciascuno di essi meglio convenga, è cosa, che spetta a quella parte di scienza pedagogica, che tratta dell'educazione di sè.

Leggi pedagogiche. — I cultori dela pedagogia hanno divisato parecchie leggi educative particolari, sebbene non tutti concordino su questo punto. Ma evvi una legge pedagogica, che a tutte sovrasta ed in se le comprende, e che trova

appunto la sua ragione spiegativa nel fine prossimo dell'educazione, che è la formazione del carattere. L'universo è tutto quanto un'immensa armonia; ciascun essere particolare è un'armonia speciale di parti, di elementi, di qualità esprimenti unità di concetto; l'uomo è anch'esso una vivente armonia, anzi l'armonia più potente e più svariata, la quale rifulge in forma la più spiccata ed eletta nel carattere. Poichè il carattere risiede appunto nell'armonia costante del nostro interno pensare e sentire col nostro esterno operare, ossia nel manifestarci fuori di noi quali realmente siamo dentro di noi, nel non mentire alla nostra coscienza con opere simulate ed infinte. Laonde l'educazione a formar il carattere, che è suo fine diretto ed immediato, va governata dalla legge suprema dell'armonia, adoprandosi nell'armonizzare dapprima l'autorità dell'educatore colla libertà dell'educando, poi l'alunno con se medesimo, ossia la vita del corpo con quella dello spirito, il senso e l'istinto con la ragione e la libera volontà, l'immaginazione ed il cuore colla riflessione, la memoria col giudizio e col criterio; infine l'alunno colla natura fisica, che lo circonda, colla famiglia e col secolo in cui vive, col carattere della nazione a cui appartiene, coll'ordine dell'universo e con Dio.

Ed ora stringiamo in altrettante proposizioni i singoli punti relativi all'educazione umana genericamente riguardata. L'educazione umana è opera della natura perfezionata dall'arte, mercè di cui l'uomo fanciullo si forma il carattere acquistando il dominio delle proprie potenze e svolge la sua personalità incorporata in modo conforme alla sua finale destinazione. L'istruzione non va identificata nè coll'educazione umana di cui non è che una parte, nè coll'educazione morale, perchè altro è il conoscere ed il sapere, altro è il retto ed onesto operare. L'educazione ha una duplice ragione di essere: il fanciullo va educato, perchè riguardato nel suo essere naturale è limitato, epperò bisognevole dell'opera altrui, considerato come persona è suscettivo di uno sviluppo indefinito. L'educazione dura quanto la vita: comincia colla prima infanzia, ma non termina colla gioventù, bensì viene continuata sotto altra forma dall'uomo maturo, il quale prosegue da sè l'opera incessante del suo perfezionamento. L'educazione ha suo fondamento nella natura, perchè quella riceve da questa le potenze che essa deve sviluppare dal loro germe, e così l'arte educativa compie e perfeziona il portato della natura. L'educazione segue il metodo segnato dalla natura, secondando l'attività personale dell'alunno ed atteggiandosi alle sue attitudini speciali caratteristiche. Carattere universale dell'umana educazione è la personalità, della quale sono forniti l'educatore e l'alunno: da esso discendono tre caratteri particolari corrispondenti ai tre elementi costitutivi dell'educazione, la quale è autorevole riguardo all'educatore, libera rispetto all'educando, universale riguardo alle azioni educative. Fine prossimo dell'educazione è la formazione del carattere, fine remoto la destinazione ultima dell'alunno e come uomo e come individuo. Ai due fini della

educazione corrispondono due specie di mezzi, gli uni acconci alla formazione del carattere, che è dell'educazione lo scopo prossimo, e si diversificano poi a seconda delle potenze da coltivare, dell'età dell'alunno, del sesso, del luogo, in cui esso viene educato; a tutti poi sovrasta la parola; gli altri rispondono alla destinazione dell'uomo, che ne è il fine remoto, ed anch'essi si differenziano secondo le forme diverse del mondo fisico e sociale in cui viviamo. Legge sovrana dell'educazione è l'armonia, perchè il carattere, la cui formazione è il suo primario oggetto, è armonia dell'uomo interiore coll'uomo esteriore, sicchè fa d'uopo mettere in armonia l'autorità dell'educatore colla libertà dell'alunno, poi l'alunno con se medesimo, colla realtà esteriore, con Dio.

Dell'educazione umana in particolare.

Lo Spencer divide l'educazione in intellettuale, morale e fisica, come apparisce dalla sua opera, che porta appunto in fronte siffatto titolo. Questa divisione dell'educazione è universalmente ammessa: ma lo scienziato non la deve accettare ciecamente ed empiricamente, bensì è tenuto a giustificarla rendendone ragione. Ora lo Spencer non ricerca il fondamento razionale, su cui essa si appoggia; onde la sua divisione non è ragionata, nè scientifica. Oltre di ciò essa contraddice alla dottrina positivistica da lui professata. Infatti egli esalta tant'alto la scienza da ritenerla siccome essenzialmente morale, la fonte dell'onestà e della virtù. Per conseguente egli dovrebbe a filo di logica comprendere l'educazione morale dentro l'orbita dell'educazione intellettuale, e non già assegnarle un posto suo proprio all'infuori di questa, siccome egli fece. Questa contraddizione si rivela altresì in questo, che egli, positivista qual è, fa rampollare lo sviluppo di tutto l'uomo dalle funzioni fisiologiche dell'organismo corporeo, ossia dalle potenze animali, e da queste vuole germogliate le potenze spirituali, quali sono le facoltà intellettive e le morali. Laonde la logica lo portava ad assegnare il primo posto all'educazione fisica, alla quale avrebbero dovuto tener dietro la intellettuale e la morale, e non già collocarla nel terzo ed ultimo posto, entrando di botto nella trattazione dell'educazione intellettuale. Nè vuolsi passare sotto silenzio la grave lacuna, che esiste nel suo volume, dove l'educazione estetica è lasciata da parte, mentre ha diritto ad un posto suo proprio.

La divisione dell'educazione discende di per sè logica e spontanea dal concetto fondamentale, che ne abbiamo tracciato, e trova in esso la ragione, che la giustifica. L'educazione dura quanto la vita e la segue in tutti i suoi successivi periodi, epperò essa viene a dividersi tutta quanta in due grandissime parti, delle quali la prima comprende tutto quel periodo della vita, in cui l'alunno dalla nascita sino al termine della gioventù rimane più o meno soggetto all'autorità di

chi lo viene educando, epperò può essere appellata eteronoma: la seconda prosiegue per tutto il rimanente corso della vita, e può pigliar nome di autonoma, perchè cessa l'alunno, e l'uomo libero di sè è fatto arbitro della propria educazione.

L'educazione eteronoma, oggetto essa sola de' nostri studi presenti, ammette una triplice suddivisione fondata nei tre elementi, ond'essa si compone. l'educatore, l'alunno e le azioni educative. Educatori dell alunno sono i genitori nella famiglia, il maestro in iscuola, l'istitutore in collegio; e così abbiamo l'educazione domestica, la scolastica, la collegiale; la prima costituisce l'educazione privata; le altre due la pubblica. Dell'alunno va riguardata l'età, il sesso, la vocazione personale; quindi sotto il primo riguardo l'educazione si divide in infantile, puerile, giovanile; sotto il secondo in maschile e femminile, sotto il terzo in ecclesiastica, militare, professionale, ecc., ecc. Infine le azioni educative riguardano le une la vita del corpo; le altre la vita dello spirito: di qui l'educazione si partisce in fisica ed in mentale, e questa seconda si dirama in intellettuale, estetica, morale e religiosa.

Dell'educazione fisica.

Oggetto proprio dell'educazione fisica è la coltura della nostra vita corporea, la quale va anch'essa coltivata, perchè fa parte essenziale della natura umana, e l'educazione abbraccia l'uomo tutto quanto nell' integrità delle sue parti. Ad apprezzare convenientemente l'importanza dell'educazione fisica e formarcene un giusto ed adeguato concetto, vuolsi por mente, che nell'uomo spirito e corpo convivono insieme congiunti ad unità di essere. Da questa unità dell'umano soggetto si scorge, 1° che avvi una incessante ed intima corrispondenza di azioni tra le due sostanze, che lo compongono; 2° che lo spirito inizia il suo sviluppo mercè il sussidio de' sensi fisici esterni, ed adopera il corpo siccome strumento indispensabile e validissimo per dispiegare al di fuori la sua attività nel mondo fisico e sociale. Da questi due punti discendono due conseguenze pedagogiche corrispondenti, e sono 1° che la vita corporea rettamente sviluppata esercita una benefica influenza sulla vita della mente; 2° che lo spirito non può avere nel corpo lo strumento adatto allo sviluppo della sua attività esteriore se esso non è mediante l'educazione fisica cresciuto agile e snello, sano e vigoroso.

Avvisano alcuni, che ciascuno di noi ha ereditato dai genitori e dagli avi un organismo corporeo, il quale rimane per tutta la vita immutabilmente quale cominciò nella sua compagine primordiale, sicchè fatalmente, ineluttabilmente è preformato e predestinato dalla sua originaria costituzione ad un avvenire di pro-

spera salute o di morbosità infelice, che rende inefficace e vana la fisica educazione. Vero è che l'eredità fisiologica esercita la sua influenza sulle sorti o liete o tristi della nostra vita corporea (e ne sono indubitabile argomento le malattie denominate appunto ereditarie); ma non è men vero, che oltre la forza originaria anche l'ambiente fisico, in cui si vive, fa sentire la propria virtù modificatrice al corpo nostro, il quale rinnovella e scambia di continuo le sue molecole con quelle della natura circostante; e l'efficacia dell'educazione fisica si mostra appunto in questo, che essa studia le cause esterne, che influiscono sulla salute del corpo e le pone in armonia colle sue funzioni fisiologiche. Questo concorso della forza ereditaria coll'efficacia dell'educazione venne (come altri acutamente avvertiva) simboleggiato dai Greci nel concetto mitologico di Achille, al quale non si tennero paghi di assegnare un'origine celeste, dicendolo nato dalla Dea Teti e dall'eroe Peleo, ma vi aggiunsero la virtù di una meravigliosa educazione, immaginando che Teti per renderlo invulnerabile lo avesse tre volte immerso nelle acque dello Stige, e che il Centauro Chirone suo maestro per renderlo intrepido lo avesse sulla cima dei monti della Tessaglia nutrito del midollo d'ossa di orsi, di tigri e di leoni.

Mente e corpo sono amendue essenziali a costituire l'essere umano, ma non sono pari per dignità di natura. La mente sovrasta all'organismo corporeo, il quale perciò è da natura ordinato a servire alle nobili esigenze dello spirito, a rispondere alle sue elevate aspirazioni, come una sostanza meno prestante è subordinata ad un'altra più eccellente. Laonde l'educazione fisica deve essere data in servigio dello spirito e mirare a questo triplice intento: 1° crescere sano il corpo; 2° svolgere, rinvigorire, addestrare le forze muscolari; 3° perfezionare gli organi del pensiero e dell'attività volontaria.

A questi tre intendimenti dell'educazione fisica corrispondono tre mezzi speciali, che sono l'igiene, la ginnastica, la coltura de' sensi fisici. L'igiene è un sistema di norme e di mezzi ordinati a crescere e conservare sano l'organismo corporeo. È quindi ufficio suo di prevedere e provvedere a che esso valga ad esercitare regolarmente le funzioni della sua vita vegetativa e reggere contro le forze esteriori, che tendono ad alterare il suo buon essere, ad offendere la sua vitalità. Prima fra queste funzioni viene la nutrizione, che fornisce al corpo la materia sostanziale, mercè di cui esso può crescere, riparare le sue forze e sorreggersi durante il corso della vita. Sottentra la digestione, la quale secerne tra gli alimenti le molecole assimilabili, le quali, animate dall'aria respirata entrano in circolazione, si trasformano in sugo e sangue e diventano parti integranti del nostro organismo, mentre altre funzioni adempiono ad un ufficio affatto opposto, secernendo ed eliminando le materie inutili, anzi nocive alla vitalità. Quindi le sostanze alimentari, di cui ci nutriamo, l'aria, che respiriamo, gli agenti atmo-

sferici, che possono mettere a dura prova la nostra salute, la casa, che abitiamo, gli abiti, che vestiamo, il sonno, che ripara le forze perdute, tutto questo entra nel dominio dell'igiene, la quale pone ogni sua cura perchè gli organi della nutrizione, della digestione, della respirazione, delle secrezioni siano convenientemente esercitati e tutti in concorde armonia ad adempiere le loro funzioni nell'incessante lavorio della trasformazione molecolare dell'organismo. Il distribuire in ordinata rassegna tutti i mezzi igienici e divisare quali ed in quale misura meglio convengano a ciascuna età, se ne discorre di proposito trattando dell'educazione corrispondente ai successivi periodi della vita.

Congiunta con l'igiene è la ginnastica, la quale considerata come arte è un sistema di norme ordinate allo sviluppo, alla vigoria ed alla destrezza delle membra mediante una serie razionale di movimenti eseguiti colla consapevolezza del proprio pensiero e sotto l'imperio della volontà. Già s'intende da sè, che ad essere educativa la ginnastica deve convenire al sesso, alle varie età, all'individuale temperamento, essere graduata nel suo processo ed accompagnata coll'esercizio de' sensi. Questa, che abbiamo definito, è l'arte ginnastica; ma siccome all'arte educativa in generale è preceduta la natura educatrice, così l'arte ginnastica in particolare fu preceduta dalla ginnastica naturale, riposta in quella varietà di movimenti spontanei, a cui ci abbandoniamo segnatamente nell'età fanciullesca spinti dai bisogni e dalle esigenze del momento, sotto l'impulso e la guida della natura. Di tal modo l'arte ginnastica vuol essere niente più che un regolare sviluppo e perfezionamento della ginnastica naturale in cui ha la sua origine, ed a cui perciò deve sempre conformarsi nel suo procedimento. Amendue poi hanno la loro radice e ragione nella facoltà del movimento spontaneo, la quale è ingenita nell'organismo corporeo ed è una delle doti costitutive della vita animale: indi si spiega il bisogno irresistibile e continuo di muoversi e di agitarsi proprio dell'età puerile. Così la ginnastica si differenzia dall'igiene in ciò, che questa è ordinata a svolgere e coltivare le funzioni della vita vegetativa, quella invece è intenta a sviluppare le funzioni della vita animale locomotrice col rinvigorire ed addestrare il sistema muscolare. Oggidì nei nostri istituti scolastici, di ginnastica se ne fa a più non posso; ma se essa sia sempre condotta con giusto discernimento e feconda di benefici risultati, o non trasmodi qua e là e soppianti la natura, lascio ad altri il giudicarne.

Terzo mezzo della fisica educazione è la coltura dei sensi esterni e dei loro organi corrispondenti. Esso diversa dagli altri due in ciò, che ha per suo proprio ed immediato oggetto lo sviluppo regolare delle funzioni della vita animale sensitiva e tiene ad un tempo dell'educazione fisica e della intellettuale, perchè i sensi sono come a dire le finestre, per cui col mezzo delle impressioni fisiche entrano nell'anima le notizie del mondo esterno. Dal perfezionamento dei sensi non solo di-

pende il primo sviluppo delle nostre facoltà intellettuali, ma altresì l'accorgimento ed il presentimento dei danni, che ci minacciano, sicchè essi vegliano ben anco alla sicurezza della nostra vita corporea. Di qui la somma importanza di vegliare sull'incipiente sviluppo de' sensi, affinchè i loro organi non contraggano storture o mala conformazione, e vegliare sin dagli anni primi, in cui posseggono la loro nativa freschezza e la pieghevolezza loro propria, mentre più tardi raggiunta una forma stabile e definitiva perdono la docilità originaria. Ora lo sviluppo de' sensi e dei loro organi si compie mercè dell'esercizio, e l'esercitare i sensi (avverte giustamente il Rousseau nel 2° libro del suo *Emilio*) non ista solo nel farne uso, ma nell'imparare a sentire, ossia a ben giudicare per loro mezzo. L'esercizio dei sensi va quindi condotto in guisa, che siano collocati in giusto rapporto coll'oggetto loro proprio, ed a tutti si estenda in accordo armonico, essendochè ogni senso abbandonato all'inerzia perde gran parte delle qualità sue, mentre si rinforzano l'un l'altro, quando fino dagli anni primi siano stati coltivati a dovere.

Ai mezzi proprii dell'educazione fisica finquì annoverati giova aggiungerne altri, che si appellano indiretti, perchè essendo d'indole spirituale esercitano indirettamente una salutare efficacia sullo sviluppo dell'organismo in virtù della comunanza di vita tra lo spirito ed il corpo. Tali sono la serenità dell'anima, il temperato lavoro del pensiero, l'integrità del costume. Anima sana fa corpo sano. Quella schietta ed ingenua ilarità di animo, non ancora turbata dalle lotte della vita, quella pace serena, che la natura ha diffuso intorno l'età fanciullesca, quando non sia turbata da intemperanti passioncelle, o scompigliata da storte idee e da strani fantasmi, o, quel che è peggio, rintuzzata da trattamenti ingiusti, dispotici, snaturati dei genitori e dei maestri, conferisce potentemente a conservare la sanità corporale. Non minore giovamento proviamo dall'ordinato e felice esercizio del pensiero. Lo studioso giovanetto, il quale è riuscito ad intendere per bene la lezione ascoltata, a mandare a mente il passo del libro assegnatogli, a comporre un lavoro, che gli valse l'approvazione del maestro, si sente lieto dell'opera sua; ed il cuore contento comunica la propria contentezza al suo compagno il corpo, e gli fa buon sangue. Per contro un'applicatezza allo studio violenta, incessante e soverchiamente intensa deprime il sistema nervoso cerebrale e compromette tutto l'avvenire della vita fisica.

Dell'educazione mentale.

L'educazione mentale ha per oggetto la coltura di tutte le potenze proprie dello spirito e viene quindi a dividersi in intellettuale, estetica, morale e religiosa.

Dell'educazione intellettuale.

La definizione dell'educazione intellettuale va attinta dalla natura propria del suo oggetto, che è l'intelligenza, la quale essendo la potenza di pensare e di conoscere, ci dà ragione di definire l'educazione intellettuale per l'armonica coltura dell'intelligenza pensante e conoscente. La coltura dell'intelligenza pensante appellasi coltura formale, perchè ha per ufficio di formare il pensiero, addestrandolo al retto e sicuro esercizio delle sue funzioni col procacciarsi le buone abitudini di un intuire pronto e verace, di un riflettere severo, profondo e compiuto in tutti i suoi atti, di uno speculare elevato, ampio ed armonico nel suo insieme. La coltura dell'intelligenza conoscente si denomina coltura materiale, perchè le cose conoscibili sono la materia ossia l'oggetto dell'intelligenza: essa costituisce quel, che comunemente appellasi istruzione, ed ha per ufficio di procacciare all'alunno quel tanto di sapere, che gli occorre per adempiere poi la sua destinazione, rendendolo erudito e dotto in questo o quell'altro ordine di cognizioni.

Il pensare ed il conoscere sono due distinte funzioni di una medesima potenza, nella quale hanno il loro centro di unità. Quindi è che le due specie di coltura intellettuale, sebbene distinte per il loro diverso ufficio, devono tuttavia armonizzare in guisa che la coltura materiale, ossia l'istruzione, sia animata e fecondata dalla formale, val quanto dire che il discente non ha da rimanersene passivo nell'atto che viene ammaestrato, ma intorno le notizie, che gli vengono comunicate, deve pensare, riflettere, meditare, formando così la propria intelligenza. Le vere e compiute cognizioni germogliano soltanto da un pensare assennato, giudizioso, ben equilibrato, serio, sicuro e consapevole del suo procedere.

Come dalla natura dell'intelligenza ci venne attinto il giusto concetto dell'educazione intellettuale, così da essa ne è dato di rilevare il fondamento suo, le leggi, che la governano, lo scopo, che le è segnato. Considerata nella sua essenza l'intelligenza umana è una ed identica: essa è sempre la potenza di pensare e di conoscere, e niente più; questa sua essenza non muta mai. Però puossi pensare e conoscere in guise diverse e molteplici, quali sono l'intuire ed il percepire, il riflettere e l'osservare, il giudicare ed il ragionare, l'indurre ed il dedurre, il meditare ed il ricordare. Tutte queste sono manifestazioni della medesima potenza intellettiva, la quale perciò, se è una ed identica nella sua essenza, mostrasi molteplice e varia nelle sue funzioni. Su questa natura dell'intelligenza ha il fondamento suo l'educazione intellettuale, che deve anch'essa essere una e molteplice: le funzioni dell'intelligenza vanno coltivate tutte, quante sono, nessuna eccettuata: così l'educazione intellettuale è molteplice; ma ad un tempo vanno

esercitate e disvolte le une in armonia colle altre, perchè funzioni di una medesima potenza : così essa è una.

Ancora, l'intelligenza pensante non procede a sbalzi saltando da questa a quella operazione, ma esercita le sue funzioni senza distacco tra l'una e l'altra, sicchè tutte quante s'intrecciano successivamente come anelli, che compongono una sola catena ; l'intuizione si connette colla riflessione, la quale è continuata senza interruzione dalla speculazione, e gli atti elementari della riflessione cominciano coll'analisi, a cui tien subito dietro l'astrazione, poi la sintesi, quindi il paragone. Di qui risulta la prima legge dell'educazione intellettuale, che dirige la coltura formale, ed è la continuità. Similmente l'intelligenza conoscente nell'acquisto del sapere procede a grado a grado sviluppando da poche cognizioni rudimentali le molte, che vi sono contenute in forma di germe, esplicando per esempio col mezzo della osservazione le primitive percezioni implicite e confuse. Di qui la seconda legge dell'educazione intellettuale, che dirige la coltura materiale, ed è la gradazione.

Infine l'intelligenza tende come a suo ideale di perfezione ad un giusto e forte pensare, ad un vero e compiuto conoscere. Per conseguente l'educazione intellettuale, come coltura formale, ha per iscopo di procacciare all'alunno la retta e sicura signoria del suo pensiero, abilitandolo a pensare giusto ed a pensare da sè, ossia a quadrargli, come suol dirsi, la testa, giacchè una testa ben foggiata importa assai più che una testa piena di borra enciclopedica ; come coltura materiale poi essa ha per fine di fornire all'alunno un sapere, che accoppii in se i due caratteri della convenienza e della verità. È conveniente il sapere, se risponde alla natura del fanciullo come uomo e come individuo, alla sua progrediente età, al sesso, ed alla sua condizione di alunno. Sonvi cognizioni, di cui tutti devono andare forniti, perchè richieste dalla natura medesima dell'essere umano ; altre, che convengono alle attitudini personali di ciascun individuo, altre, che sono proprie di una determinata età : la qualità di alunno poi esige, che il maestro nell'istruire il discepolo non oltrepassi quella misura e que' confini, che sono proprii di quel periodo educativo, il quale comincia dall'infanzia e termina alla virilità. Alla convenienza il sapere deve aggiungere il carattere della verità, giacchè le cognizioni non si contano, ma si pesano, ed il loro pregio e valore sta tutto riposto nella verità.

Il primo di questi due fini si raggiunge esercitando convenientemente l'attività pensante del discepolo. Nel che vuolsi anzi tutto por mente di scansare due opposti estremi, quali sono : 1° il lasciare pressochè inerte od illanguidire il pensiero convertendo lo studio in mero passatempo, 2° l'affaticarlo di troppo o per applicatezza soverchia o per eccessiva difficoltà. L'esercizio del pensiero toccherà il suo intento, quando per mezzo di oggetti osservabili opportunamente eletti, di

acconci argomenti di studio, di convenienti letture l'intelligenza dell'alunno sia eccitata a lavorare fornita di una copia di materiali scelta e moderata di guisa, che le rimanga tempo di raccogliersi entro di sè per avere coscienza dell'opera sua e le sia dato di misurare le proprie forze per non diffidare o presumere soverchiamente di sè. E qui non posso non rigettare l'opinione di coloro, che lo studio delle matematiche propongono siccome il più efficace esercizio del pensiero esaltandolo quale ginnastica intellettuale la più potente e pressochè unica. Siffatto studio, quando sia tenuto ne' suoi giusti confini, ha di certo un'importanza pedagogica, che vuol essere apprezzata; ma necessita avvertire, che il mondo conoscibile, su cui si esercita e lavora la nostra intelligenza, non è tutto composto di numeri, di cifre e di figure geometriche, ma altresì e ben più di realtà vive e concrete; che la nostra vita pratica non è dominata da quella rigidità ed esattezza inflessibile, con cui si svolge un problema di algebra e di geometria, ma si muove e si agita in mezzo al conflitto di probabilità, di congetture, di incertezze, che vanno seriamente discusse; e per conseguente lo studio delle matematiche, se avvalora ed acuisce le facoltà del puro ed astratto ragionamento, non isviluppa nè punto nè poco il senno pratico, il quale si regge tutto quanto sopra il senso della realtà e sopra una pensata esperienza.

Venendo al secondo fine dell'educazione intellettuale, riguardante la coltura materiale, occorrono due mezzi a conseguirlo, e sono l'istruzione e l'amore della scienza. In quale guisa l'istruzione abbia ad essere impartita perchè raggiunga il suo finale intento, non è qui luogo di tenerne discorso: è questo ufficio proprio dell'arte didattica, la quale detta le norme direttive dell'insegnamento sia in generale, sia in particolare. Però l'istruzione scolastica ha i suoi confini determinati, che vanno rispettati, essendo errore pedagogico non poco funesto il credere, che la scienza abbiasi ad imparar tutta quanta sui banchi della scuola. Laonde giova assai inspirare e tener vivo nell'animo dell'alunno l'amor della scienza, affinchè prosegua poi da sè la coltura della sua intelligenza.

È aurea sentenza universalmente ripetuta, ma pressochè non mai osservata, che *Non scholae, sed vitae discendum*, non per la scuola vuolsi imparare, ma per la vita. Questa verità ci porta a riconoscere al di sopra dei due fini speciali proprii dell'educazione intellettuale testè indicati un fine più elevato e remoto, ed è che l'intelligenza va educata ed ammaestrata in servigio della vita. La verità pensata e conosciuta non è soltanto oggetto di pura e nuda contemplazione, ma è la vita di tutto lo spirito umano. L'intelligenza è luce, che illumina l'operare dell'attività volontaria, il pensiero è ordinato all'azione, le idee vanno incarnate nei fatti. La scuola impertanto non è fine a se stessa, ma mezzo e tirocinio della vita.

Dell'educazione estetica.

Tra l'educazione fisica e la intellettuale sta di mezzo l'educazione estetica, siccome quella, che si adopera a coltivare potenze, che non sono nè esclusivamente fisiche, nè esclusivamente intellettive, ma tengono ad un tempo delle une e delle altre, perchè hanno per oggetto loro proprio il Bello, che accoppia in sè un elemento materiale sensibile ed un elemento ideale intelligibile composti ad armonia. È adunque educazione estetica la coltura delle potenze aventi per oggetto il Bello. I positivisti in generale non apprezzano gran fatto questa parte dell'umana educazione, e chi la riguarda come un mero ornamento dello spirito, chi come un semplice svago e passatempo, chi quale un puro lusso, un frutto tardivo della civiltà, non essenziale al perfezionamento della vita umana. Per lo contrario la educazione estetica è di tale e tanta importanza, che va a buon diritto riguardata siccome parte essenzialmente integrale dell'educazione umana: il che ci apparirà manifesto disaminando la natura propria delle potenze estetiche e del loro oggetto.

La natura è bella nelle sue meravigliose creazioni, ne'suoi sorprendenti fenomeni, bella è l'arte ne' suoi stupendi capolavori. Noi non rimaniamo estranei allo spettacolo di tante bellezze, ma ci viviamo dentro coi nostri sensi e col nostro spirito: di qui l'esistenza di potenze speciali, che ci pongono in rapporto col Bello universale, e perciò estetiche vengono appellate. Ora gli è un fatto, che noi conosciamo il Bello esistente nella natura o nell'arte; che la sua conoscenza suscita in noi emozioni soavi e gentili; che possiamo rappresentarcelo in mente sotto questa o quell'altra forma determinata e riprodurlo fuori di noi. Questo triplice nostro rapporto col Bello dà luogo a tre distinte potenze, che sono la percezione estetica, il sentimento estetico, l'immaginazione estetica. Ciascuna di esse, quando sia notevolmente perfezionata, si innalza ad una forma più elevata, e la percezione diventa ragione estetica, il sentimento buon gusto, l'immaginazione genio.

Ricerchiamo ora in che risieda la natura propria delle potenze estetiche, e ci sarà dato di rilevarne se e quanto importi la loro educazione e da quali norme debba essere governata. La percezione estetica, mercè di cui apprendiamo il Bello, è forse una facoltà meramente fisica ed animale? No certamente, perchè i sensi corporei esterni colgono bensì l'apparenza esteriore e la materialità di una bella statua ma non già il concetto ideale, che essa rappresenta, e l'armonica corrispondenza delle sue parti, che lo esprimono, elemento essenziale della sua bellezza. Essa è adunque una facoltà propria dello spirito, non però meramente

intellettiva, come non è meramente fisica, perchè lo spirito abbisogna del ministero de' sensi corporei per cogliere la forma materiale esteriore, in cui è incarnato il concetto della mente. Similmente la dilettanza, che sentiamo alla presenza del Bello, manifesta un'indole assai più elevata di quella de' godimenti materiali, che si svolgono nella parte animalesca del nostro essere, perchè essa muovendo dai sensi, che percepiscono la forma esteriore e corporea dell'oggetto bello, s'insinua nell'intimità dello spirito e quivi è gustata. Così pure l'immaginazione estetica, la quale si compone un ideale e poi lo ritrae fuori di sè in forma sensibile e corporea, non può essere una facoltà esclusivamente fisica ed animale impotente a sollevarsi all'ideale, ma è anch'essa una virtù dello spirito, sebbene sussidiata dai sensi del corpo nell'attuamento del concepito ideale. I bruti vivono indifferenti alle bellezze della natura, inetti a riprodurle col mezzo dell'arte: destituiti di ragione e di mente, non si sollevano sino all'idealità delle cose, e le loro percezioni non oltrepassano la sfera degli oggetti materiali, le loro sensazioni rimangono affatto animalesche. Se adunque tale è la natura propria delle potenze estetiche, che esse hanno il loro primo fondamento nell'essenza medesima dello spirito umano, ne consegue che la vita estetica anzichè essere un mero ornamento, un alcunchè di superfluo e di esuberante, fa parte essenziale della vita umana, e che perciò l'educazione estetica ha diritto di pigliar posto fra le parti integrali dell'educazione dell'uomo.

Alla natura propria delle potenze estetiche risponde la natura propria del loro oggetto, che è il Bello. La natura esteriore manifestasi bella in tutte e tre le sfere delle sue creazioni, minerali, vegetali, animali, e presenta poi nell'uomo il capolavoro delle sue bellezze. Però la natura corporea non ha in sè la ragione ed il fondamento primo della sua bellezza, perchè se questa fosse essenziale ed intrinseca alla materia, dovremmo dire che tutti e soli i corpi sono belli, ciò che non è. La ragione fondamentale della bellezza, che risplende nella natura fisica, risiede nell'idea, che essa esprime nelle sue forme sensibili armonicamente composte e nella mente, che contempla quell'idea Un corpo, che non esprima nessun'idea, che non parli alla nostra mente, non ci appare bello, non ci commuove, è sostanza morta. La natura ci si manifesta bella, sia perchè esprime pensieri della nostra mente, risponde alle aspirazioni del nostro cuore, sia perchè l'anima trasfonde in essa i suoi sentimenti ideali, la sua vita interiore. Che se dal mondo della natura passiamo nel campo dell'arte, anche qui scorgiamo che ogni bel lavoro di mano o d'ingegno manifesta un ideale della mente espresso sotto la forma sensibile della materia. La musica non è un fenomeno meramente acustico: la sua bellezza non istà in una successione di suoni o di voci, che feriscono l'orecchio, ma nel mistico linguaggio, che questi suoni e queste voci parlano all'anima col loro armonico e melodioso accordo. Similmente il bello di un quadro non risiede

nella qualità della sua tela, nella materialità delle sue tinte, nell'impasto de' suoi colori, ma nel concetto ideale, che vi risplende sotto queste forme sensibili. Adunque il Bello sia della natura, sia dell'arte è l'espressione di un ideale della mente, che risplende sotto forma sensibile, ed avendo perciò il suo fondamento nell'essenza medesima dello spirito chiarisce necessaria l'educazione estetica alla integrità dell'umana coltura.

Il concetto del Bello artistico ci porta a ricercare i caratteri, di cui deve andare fornito perchè abbia virtù educativa. L'arte letteraria (alla quale soltanto ci tocca restringere qui le nostre considerazioni pedagogiche) presenta una copia immensa e svariatissima di opere sì in prosa e sì in rima, le quali però non tutte nè sempre possono essere abbandonate alla lettura del giovane siccome convenienti ed acconcie alla sua coltura estetica, sebbene abbiano per intendimento il culto del Bello. Torna quindi necessario all'educatore un criterio, che lo guidi nella scelta delle medesime e nell'esame de' componimenti del suo alunno. Ciò posto, in ogni specie di lavoro artistico e quindi anche nel letterario, vuolsi distinguere la sostanza, la forma, il rapporto tra l'una e l'altra, epperò il Bello letterario ad essere educativo deve accoppiare in sè tre caratteri corrispondenti. La sostanza di un'opera estetica risiede nella sua parte interiore, ossia nell'ideale, nel concetto, che l'autore ebbe in mente di ritrarre. La forma consiste nella sua parte esteriore, sensibile, ossia nelle parole e nelle immagini insieme composte in un tutto concorde. Il rapporto tra sostanza e forma sta nella corrispondenza, in cui l'una deve mostrarsi rispetto all'altra. Ora il Bello artistico letterario allora sarà educativo, quando l'ideale che ne è la sostanza, sarà vero, il sensibile, che ne costituisce la forma, sarà espressivo, la corrispondenza dell'uno coll'altro sarà armonica. Il vero ideale non è nè tanto aereo e trascendentale da ripugnare alla realtà della natura, snaturando l'uomo in angelo o bruto, nè tanto basso da riuscire inconciliabile coll'idealità delle cose ed affogare nella materia. Peccano quindi contro la verità dell'ideale quegli autori, che si foggiano in mente tipi grotteschi e stravaganti ,personaggi balzani e chimerici, che si agitano dentro a spazii immaginarii senza nessun punto di contatto col mondo umano, in cui viviamo; personaggi, che posseggono bensì la comica virtù di far ridere, non però quella di educare. La parte poi sensibile ed esteriore dell'opera d'arte, ossia la forma ha il carattere dell'espressione quando ritrae in sè ed impronta l'ideale con tale leggiadria ed in modo così animato ed attraente, che ci par di averlo sott'occhio vivo e parlante. Infine esiste tra la sostanza e la forma una corrispondenza di armonia, quando vi corre tale misurata proporzione, che nè un concetto povero e meschino venga stemperato in un profluvio di parole ed avvolto in uno sfarzoso ammanto di esuberanti immagini, nè un concetto vasto e profondo apparisca negletto e pressochè nudo attraverso un linguaggio arido, freddo e poco

immaginoso (1). Questi tre caratteri del Bello letterario risplendono mirabilmente nella *Divina Commedia*, che perciò sorpassa per efficacia educativa ogni altro poema. Quanto splendore di verità nel suo ideale, che è l'ideale di tutta l'umanità, caduta, redenta, risorta! Quanta potenza di espressione ne' suoi personaggi, ad esempio in Francesca da Rimini, nel Conte Ugolino? Quale stupenda armonia tra l'idea e la parola, tra il concetto e la sua immagine!

L'educazione estetica mira ad un fine speciale suo proprio rispondente alla natura delle potenze, che essa si adopera di coltivare. Siccome il Bello accoppia in sè un'ideale della mente ed una forma sensibile, che lo rappresenta, così le potenze estetiche esercitano due funzioni, intellettiva l'una che ha per oggetto l'elemento ideale del Bello conoscendolo, sensitiva l'altra, che riguarda la forma corporea e ne attinge diletto.

Quindi è che l'educazione estetica fallirebbe al suo scopo, se fosse tutta quanta intenta a perfezionare o la sola funzione intellettiva mediante un'arida ed astratta conoscenza delle bellezze naturali ed artistiche, o la sola funzione sensitiva mediante una smodata compiacenza della forma esteriore del Bello ridotto a strumento di effimero sollazzo. Sarà adunque suo vero fine quello di perfezionare le potenze estetiche in guisa che l'alunno *percepisca* il Bello nella verità del suo ideale e ne intenda la ragione; *senta* la sua potenza inspiratrice del bene; lo *immagini* e lo riproduca in leggiadri lavori, in belle e decorose azioni. A raggiungere tal fine occorre anzi tutto scansare i due estremi dell'eccesso e del difetto, cioè non abbandonare a briglia sciolta il sentimento e l'immaginazione sino a soverchiare la ragione, e nè anco inaridirne la sorgente forzando lo spirito a studi severi troppo a lungo protratti. A questi mezzi negativi si aggiungono i positivi, quali sono in riguardo alla coltura della percezione e del sentimento l'osservazione della bella natura e de' capilavori artistici, le letture estetiche, gli spettacoli, i teatri; in riguardo all'immaginazione il canto, il disegno, il comporre letterario, i giuochi. Tornano altresì acconci come mezzi positivi indiretti l'adoprarsi perchè l'alunno procacci squisitezza a' suoi sensi estetici, e fedeltà alle sue

---

(1) Bene spesso ci cadono sott'occhio lavori letterarii tutti fronzoli e frasche e lusso di parole e di frasi messe lì per coprire la povertà del concetto. Cotesti scrittori somigliano a que' merciajuoli di piazza, che spiegano alla pubblica vista alcuni avanzi di stoffa dozzinale, e per invogliare la gente che passa a farne acquisto, li vanno a squarciagola magnificando con un mondo di chiacchiere e bugie. Per contro certe altre opere abbondano di pensieri originali e grandi concetti, ma in riguardo all'arte estetica lasciano a desiderare assai. Tali sono, al veder mio, le *Poesie filosofiche* del Campanella, troppo filosofiche e troppo poco poetiche, dove si ammirano in gran copia idee speculative profonde e nuove, ma scarseggiano le venuste immagini.

percezioni, si fornisca la mente di immagini chiare, vive ed esatte, acquisti l'abitudine di un retto giudicare e di un temperato sentire.

Le potenze estetiche si svolgono insieme congiunte per guisa che a sentire il Bello occorre percepirlo e dal perfezionamento di queste due facoltà piglia incremento e vigoria l'immaginazione. Coltivare queste tre potenze in modo conforme alla loro interiore armonia, ecco la legge fondamentale della educazione estetica. Oltre di ciò un vincolo naturale conserta il Bello, che è loro comune oggetto, col Vero, col Buono, e per conseguente le potenze estetiche con le intellettive e morali. Di qui discendono queste due altre leggi: 1° sia oggetto perfettivo delle potenze estetiche tutto ciò, che mentre è bello, si accorda convenientemente col Vero e col Buono; 2° la coltura delle potenze estetiche sia condotta in guisa che non contrasti, ma favorisca lo sviluppo delle altre potenze mentali.

Dell'educazione morale e religiosa.

L'educazione morale risiede nella coltura di quelle potenze, per cui l'uomo è fatto capace del retto ed onesto operare. Essa adunque non va confusa nè colla coltura scientifica in generale, perchè altro è scienza ed altro virtù, nè coll'istruzione morale in particolare, perchè conoscere il giusto e l'onesto non vuol dire per ciò solo essere di fatto giusti ed onesti. L'istruzione morale non adegua l'educazione morale tutta quanta, ma ne è una parte soltanto.

L'educazione morale non si regge da sè, ma posa sull'educazione religiosa ed ha con questa una necessaria colleganza, perchè la moralità ha il suo natural fondamento in Dio. Infatti l'operare morale risiede nell'adempimento del dovere, il quale alla sua volta importa una legge autorevole, che lo imponga. Ora chi mi impone il dovere? Dove risiede l'autorità, che mi obbliga? Forse in me medesimo? Forse ne' miei simili? Esaminiamo queste due ipotesi.

Se io possedessi tanto di autorità da impormi il dovere, in virtù di questa autorità medesima potrei prosciogliermi dal suo obbligo ed allora la moralità è ita. Ma discendiamo ai particolari, e ricerchiamo vie meglio in qual parte del nostro proprio essere potrebbe rinvenirsi la legge obbligatoria de' miei doveri. Forse nella mia libera volontà? Mai no, perchè essa è tenuta a sottomettersi al dovere, epperò non lo può imporre, essendochè in tal caso sarebbe ad un tempo imperante e suddita; il che ripugna. Forse nella mia coscienza morale? Ma essa non crea la legge morale, bensì la rivela: tanto è che la coscienza protesta sdegnosamente contro di noi, che ci ribelliamo alla legge morale: argomento evidente, che questa non è una creazione nostra, e che la coscienza morale presuppone la coscienza religiosa. Forse nel sentimento che io ho del dovere? Ma il dovere non lo potrei sentire, se già non esistesse: esso adunque non ha in me la sua origine.

Forse nella tendenza al mio ben essere individuale, alla felicità? Ma questa tendenza va governata, perchè non degeneri in egoismo; vi è dunque una legge superiore ad essa, che la dirige ed a cui deve obbedire, perchè il mio operare sia morale. Forse nel sentimento della mia dignità umana, il quale mi impone di compiere ogni atto, che mi nobiliti, mi divieta ogni atto, che mi avvilisca e mi degradi? Ma la mia dignità risiede appunto in questo, che io son fatto per l'Infinito; essa adunque viene da Dio, perchè l'Infinito è lui. Infine dirò forse, che la legge autorevole del dovere è la mia ragione, il mio pensiero? Ma il mio pensiero addestrandosi sempre più nella conoscenza delle cose va di perchè in perchè superiore, si innalza da una cagione ad un'altra sempre più elevata, finchè pervenuto ai limiti estremi dell'universo si trova in faccia alla Cagion prima, Iddio. Egli medesimo lo Spencer afferma, che la scienza va a finire nell'Essere assoluto, sebbene lo dichiari poi l' Inconoscibile.

Rimane adunque chiarito, che la legge obbligatoria del dovere non risiede in me, in nessuna delle facoltà anche più elevate del mio essere. Esisterà forse nei miei simili? Ma come e perchè? Forse perchè in virtù del vincolo di simpatia e benevolenza che tutti ci lega in società essi hanno diritto di esigere che io diriga ogni mio operare alla loro felicità, al ben essere comune, all' interesse generale? Ma anch'io ho diritto al mio ben essere individuale: quindi ragion vuole, che si concilii la felicità mia propria con quella de' miei simili. Ma come ottenere tale accordo senza una legge autorevole superiore, che mi serva di criterio per giudicare di siffatto accordo e mi obblighi ad operare secondo i suoi prescritti? O forse il Capo supremo, il legislatore autorevole della società sarà esso il legislatore di ogni mio operare? Ma egli è uomo al pari di me; e se io, perchè uomo, non ho autorità di dare a me medesimo la legge del dovere, non posso conferire ad altri un'autorità, che non ho. Oltre di ciò anche il superiore umano deve riconoscere sopra di sè un principio supremo ed universale del giusto e dell'onesto, e sottomettervi la sua medesima volontà, perchè il suo comando non degeneri in dispotismo. Raccogliamo adunque la conclusione finale di tutto il nostro ragionare. La moralità del nostro operare sta nel libero adempimento del dovere. Il dovere importa una legge autorevole, che lo imponga. Questa legge non origina nè da ciascuno di noi in particolare, nè dai nostri simili. Non da noi, sia perchè in allora potremmo mutarla o disfarla, mentre ci si mostra immutabile ed indistruttibile, sia perchè tutte le facoltà e tendenze del mio essere hanno la loro ragione in un Essere superiore ed infinito. Non da' miei simili, perchè sono uomini al pari di me ed eguali miei. Dunque la legge obbligatoria del dovere ha la sua sede al di fuori ed al di sopra dell'umanità: essa viene da Dio. Che se la moralità ha il suo fondamento naturale in Dio, consegue che l'educazione morale sta necessariamente collegata coll'educazione religiosa e su questa si fonda.

Dacchè l'educazione religiosa è il fondamento primo dell'educazione morale, già si scorge il perchè essa abbia diritto ad un posto suo proprio nella cerchia dell'umana coltura. Ma un'altra ragione assai più profonda sta in questo, che la religiosità non è un fuor d'opera nella vita umana, bensì ha sua radice nell'essenza medesima di nostra natura, essendochè essa è un fatto universale di tutti i tempi e luoghi, registrato nelle pagine di tutta la storia dell'umanità. Laonde l'educazione religiosa venne riconosciuta e concordemente proclamata da tutti i pedagogisti dell'antica e della moderna età, da Pitagora sino a Pestalozzi; e lo stesso Rousseau, questo demagogo della pedagogia, non la esclude dal suo *Emilio*, sebbene la rimandi all'età giovanile (1).

Il Buono, oggetto di quelle potenze, intorno alla cui coltura si adopera l'educazione morale, è sentito dal cuore, conosciuto dall'intelligenza, attuato dalla libera volontà. Quindi tre sono le potenze morali propriamente dette, il sentimento morale, la coscienza morale, la libertà morale; e siccome il Buono è inseparabile dal Santo e dal Divino, perciò ciascuna di queste potenze ha un indole morale e religiosa ad un tempo, e per conseguente morale insieme e religiosa è la loro educazione. Il sentimento morale è la facoltà, per cui proviamo emozioni gradevoli o penose, allorquando o contempliamo il Buono nella sua ideale purezza, o lo riscontriamo praticato o violato nelle libere azioni nostre od altrui. Esso riveste diverse forme corrispondenti ai diversi stadii del nostro operare, e sono il pudore dell'anima, la presentita gioia della nostra emendazione o lo sgomento, la pace della coscienza o il rimorso, il premio od il castigo, la vergogna od il rossore; ma la sua forma più elevata è l'amore del Bene. Dicesi coscienza morale la facoltà, che addita alla libera volontà il dovere e ne prescrive l'adempimento in nome della legge morale, da cui esso emana. Essa quindi si compone di questi atti: conoscenza della legge morale; applicazione di essa ad una particolare azione, la quale viene perciò giudicata buona o malvagia; riconoscimento dell'autorità obbligatoria della legge; sentenza intorno il merito od il demerito dell'azione compiuta, e quindi intorno il premio od il castigo corrispondenti. La libertà morale è la facoltà, per cui ci determiniamo ad operare in modo conforme o contrario alla legge morale rivelata dalla coscienza. Dalla definizione di ciascuna di

---

(1) « L'educazione religiosa è oggi più che mai necessaria. Vi è una sventura, quasi l'unica della nostra età, ed è la tendenza a collocar tutto in questa vita. Dando all'uomo per fine e per iscopo la vita materiale, si aggravano tutti i mali colla negazione, che n'è l'estremità, e si aggiunge all'oppressione dell'infelice il peso del nulla e del patimento; legge di Dio si fa la disperazione. Di là le profonde convulsioni sociali. Io desidero migliorare lo stato materiale di coloro che soffrono; ma il primo miglioramento è dar loro delle speranze. Voglio perciò sinceramente, dico di più, ardentemente l'educazione religiosa (Victor Hugo al Parlamento francese) ».

queste tre potenze si rivela che esse si distinguono l'una dall'altra per una loro propria natura, ma ad un tempo si sorreggono vicendevolmente nel fatto della moralità umana. Poichè il sentimento del Buono presuppone la conoscenza di esso sotto forma di coscienza morale, ed amendue concorrono come condizioni necessarie all'operare della libera volontà. La coscienza poi, avvivata dal sentimento morale, riesce alla volontà potente eccitamento all'adempimento del dovere.

All'educazione, di cui teniamo discorso, spetta il triplice ufficio di formare il cuore del fanciullo alla vita morale e religiosa riguardo al sentimento morale, di formare il giusto criterio dell'onesto e santo operare rispetto alla coscienza, di formare il carattere morale e religioso riguardo alla libera volontà. A questo triplice ufficio ciascuna delle potenze morali abbisogna di mezzi di coltura suoi proprii. Richiamare la mente dell'alunno sulla bellezza della virtù e la turpitudine del vizio, tener viva in lui la coscienza della dignità personale, abituarlo al raccoglimento interiore, elevare il suo cuore dai benefizi della società alla benevolenza verso gli altri, dalla provvidenza universale all'amore di Dio, son mezzi che valgono allo sviluppo del sentimento morale. Mezzo di coltura della coscienza è l'istruzione morale e religiosa, la quale vuol essere impartita con semplicità e chiarezza di mente, con sincerità e convincimento di animo, riscontrata nei casi svariati della vita privata e pubblica, animata dalla pratica effettiva dei doveri che si insegnano, commisurata alle diverse età. Quanto alla coltura della libera volontà riguardata nella sua natura, siccome essa è potenza essenzialmente attiva ed operosa, così non va nè violentata e compressa negandole tutto, non abbandonata a sè tutto concedendole, non lasciata intorpidire per manco di esercizio. Considerata poi nel processo delle sue operazioni, fa d'uopo adoprarsi perchè la disposizione, da cui essa esordisce, sia vigilante, la deliberazione illuminata e sincera, la risoluzione ferma e sicura, l'esecuzione forte ed energica.

Le potenze morali vanno con siffatti mezzi esercitate in guisa, che le loro operazioni vengano trasformate in buone abitudini o virtù; e queste sono appunto il termine finale dell'educazione morale religiosa. Virtù propria del sentimento morale è l'amore del bene che si specifica in amore ordinato di noi stessi, cui si oppongono i vizi della sensualità e dell'orgoglio, in amore degli altri o benevolenza, cui si oppone il vizio dell'egoismo, in amore di Dio, cui si oppone l'indifferentismo religioso. Virtù proprie della coscienza morale sono la sincerità e la veracità nel giudicare della moralità del nostro operare, ed hanno per opposti i vizi della simulazione e della menzogna. Virtù proprie della libera volontà sono la disciplina, ossia l'ordine nel nostro essere interiore mantenuto dalla libertà, ed ha per contrapposto la dissolutezza; e l'obbedienza della volontà a Dio, autore della legge morale, cui si oppone la licenza.

Dell'educazione maschile e della femminile.

L'uomo e la donna posseggono amendue tutte le potenze costitutive della specie umana, epperò a tutte quante deve estendersi la loro comune educazione; ma queste potenze sono dall'uno e dall'altra partecipate in diversa misura determinata dalla diversa individualità del sesso; laonde l'educazione maschile e la femminile vanno conformate alla diversa tempra delle potenze.

Al vigoroso organismo dell'uomo fanciullo conviene una svariata e potente ginnastica, che lo renda valido ai lavori più o meno gravi di mano e d'ingegno proprii del suo stato e che non s'addice alla delicatezza dell'organismo ed alla eccitabilità del sistema nervoso proprii della donna. Prevale nell'uomo la forza della libera volontà, la quale perciò abbisogna, per essere rivolta a buon fine nel governo della vita, di essere moderata da una viva ed illuminata coltura del sentimento morale e religioso. Per contro spicca nella donna la potenza del cuore, che va perciò educato segnatamente al culto delle virtù coniugali e domestiche. All'uomo chiamato ad adempiere in società uffici gravissimi occorre un'educazione intellettuale ampia e severa, da cui attinga saggezza di mente e serietà di giudizio; studi profondi e rigorosi, che lo guidino al possesso delle discipline richieste al conscienzioso esercizio della propria professione. Di altra indole e misura sono gli studi convenienti alla donna, alla quale s'addice un sapere bensì sostanzioso ed esatto, ma pur modesto e netto da ogni saccenteria. Essi devono rispondere alla sua speciale destinazione sociale. Nella famiglia essa è donna e madre; laonde va fornita di tutte quelle sode cognizioni, che le occorrono al governo interiore della casa ed all'educazione assennata de' proprii bimbi. Fuori della famiglia può essere chiamata al magistero pedagogico negli istituti scolastici ed educativi, il quale esige da essa una speciale coltura. Di qui si pare la necessità di disegnare due guise di programmi per le scuole normali, gli uni proprii delle maschili, gli altri delle femminili.

La famiglia e l'educazione.

Prima e naturale educatrice è la famiglia, perchè culla dell'umanità e vivaio perenne della società universale. Nel santuario domestico il fanciullino schiude il cuore alla benevolenza, che è lo spirito animatore di tutta la convivenza sociale; scioglie il labbro alla parola, organo essenziale e poderosissimo della convivenza umana; impara a rispettare nei genitori la prima autorità qui in terra. L'edificio della famiglia posa sul provvido senno del padre e sul vigile cuor della madre; epperò sull'autorevole ed intelligente comando dell'uno e sullo spontaneo ed operoso affetto dell'altra si regge tutta l'educazione domestica.

L'educazione infantile. — È volere di natura, che il pargoletto sia educato dalla famiglia, perchè alla famiglia egli deve la vita. Ai genitori viene naturalmente affidata l'educazione degli anni primi e segnatamente al magistero materno, giacchè nessun cuore di donna può quanto un cuore di madre, formare alla vita una creatura umana, che è pure creatura sua. Le prime cure materne vanno rivolte al corpicciuolo del neonato, sicchè si sviluppi sano e robusto, e gli organi dei sensi vengano formandosi al regolare esercizio delle loro funzioni. Sostanzial nutrimento del neonato è il latte materno; e quando il sistema organico digestivo sia fatto capace di assimilare sostanze nutritive esterne, allora vanno scelti alimenti e preparati con tale criterio, che la loro qualità, varietà e misura corrispondano alla crescente età ed alla costituzione fisica del fanciullo. Si mantenga netto e pulito il corpicciuolo del bimbo; sia pura sempre e salutare l'aria, che respira, le vestimenta siano tali da proteggere la sua persona contro le ingiurie dell'atmosfera, da permettere il libero scambio degli umori traspirati con l'aria esterna, da non impedire la respirazione polmonare e la circolazione del sangue; sia tranquillo il sonno e prolungato e ripetuto anche durante il giorno secondo l'opportunità del momento. Con queste prime cure igieniche vanno compagni gli esercizi di moto rivolti a svolgere e rafforzare il sistema nerveo muscolare. Spinto da un bisogno irresistibile di movimento il bambino è da natura portato a sviluppare la sua attività motrice, e la madre interviene a secondarla e dirigerla sin dai primi giorni, in cui egli impara a camminare da sè. Quando è fatto capace di reggersi sulla propria persona e dominare lo spazio, allora la sua potenza locomotrice prende un nuovo indirizzo, ed il movimento delle sue braccia e delle sue gambe esige un continuo e più svariato esercizio; è la ginnastica naturale, riposta nei liberi giuochi infantili. Coll'igiene e colla ginnastica cammina di pari passo l'educazione de' sensi esterni, la quale ha per iscopo la loro perfezione mediante l'esercizio. L'integrità, la vigoria, la finitezza de' sensi sono le doti proprie della loro perfezione, le quali si procacciano eliminando gli ostacoli ed i casi, che potrebbero traviarli a male abitudini, fornendoli di opportuna ed eletta copia di oggetti loro proprii e rendendoli attenti alla relativa impressione.

Mentre l'organismo corporeo infantile va disvolgendosi mercè del magistero educativo, le potenze proprie dello spirito schiudendosi dal loro germe appariscono nella primordiale loro forma e richiedono la conveniente loro coltura. L'intelligenza pensante del bambino già si apre all'intuizione degli oggetti, e dal pungolo naturale della curiosità viene eccitata a sempre nuovi pensieri. Vuolsi quindi tener sempre viva la curiosità di sapere, affinchè fornisca all'intelligenza infantile larga e svariata copia di intuizioni. Succede, altra operazione del pensiero, la riflessione; ed essa va coltivata col mezzo dell'attenzione, che nel periodo dell'infanzia va rivolta non sopra nude ed aride astrattezze, bensì sopra oggetti sensi-

bili e su quei fenomeni interni, che spiccano di più fra le vicende della vita propria di questa età. L'intelligenza conoscente del bambino apprende nel suo incipiente sviluppo il mondo sensibile circostante, e con esso il mondo interiore dell'anima e l'Infinito. Mezzo potentissimo per la coltura della conoscenza infantile è la parola, il cui apprendimento segna una nuova fase nello sviluppo dell'intelligenza del fanciullo. Quindi necessita che il vocabolo, con cui il fanciullo designa il suo concetto, sia esatto e preciso, e più ancora che l'idea dell'oggetto sia essa medesima giusta e verace. Nè va trasandata la coltura delle potenze estetiche, bensì giova richiamare l'osservazione del fanciulletto sopra le forme spiccate e grandiose, sui colori più o meno vivaci, sulle ridenti scene campestri, sopra leggiadre incisioni e vaghe immagini, informare all'armonia il suo senso uditivo con ariette musicali e canzoncine, e scegliere all'uopo que' giuochi infantili, che tanto conferiscono a svolgere la percezione ed il sentimento del Bello.

Insieme colla conoscenza sboccia nell'anima infantile il sentimento morale e religioso, ed è sacro dovere della madre vegliare affinchè nessuna inverecconda immagine, nessuna sconcia parola, nessun atto indecente venga ad offendere la verginale innocenza del suo bimbo; destare nel suo cuore emozioni morali, sentimenti di stima verso le persone autorevoli, di benevolenza verso tutti, di santa riverenza verso il gran Padre celeste. Nel medesimo tempo vuolsi aver cura della nascente coscienza morale e religiosa, svolgendo in lui il criterio del bene operare col sottoporre al suo giudizio fatti ed esempi rispondenti alla sua età. Di speciale coltura abbisogna la volontà, potenza essenzialmente operativa del bene morale. Reprimere sollecitamente le malnate inclinazioni, che pullulano dal guasto originario della natura umana, sorreggere il fanciullo nelle prime lotte, che gli tocca di sostenere per disciplinare il suo operare, lasciarlo alle prese colle difficoltà e coi disagi, perchè impari a dominare se stesso, indurlo ad obbedire spontaneamente ad una volontà autorevole superiore mediante un comando inspirato dal cuore, conservare inalterata in lui la sua naturale ilarità e gaiezza, tale è il compito del magistero educativo in riguardo a questa potenza morale. Dell'educazione infantile discorse egregiamente l'Uttini nel suo libro: *I primi sei anni di vita. Manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili.*

L'asilo. — All'educazione infantile, essenzialmente domestica e materna, sopperisce l'asilo, alloraquando la famiglia per cagione di fisica o morale impotenza mal saprebbe adempiere il grave ufficio di prestare ai proprii bimbi quelle intelligenti ed affettuose cure educative, di cui provano imperioso bisogno. Laonde negli istituti d'infanzia l'educatrice debb'essere qual madre in mezzo a' suoi cari fanciulletti, e l'asilo non va convertito in iscuola, dove s'impartisce un insegnamento disciplinato e regolare, bensì ha da adempiere a' questo duplice compito: crescere sani e robusti que' teneri corpicciuoli col mezzo di vigili cure igieniche,

di liberi esercizi corporei, di puerili trastulli, di giuochi acconci all'età; schiudere quelle anime infantili all'amore di Dio, dei genitori, dei benefattori, dei compagni, di ogni cosa bella ed onesta.

La scuola e l'educazione.

La scuola è da natura chiamata a parte del lavoro educativo della famiglia, la quale mal potrebbe da se sola condurre a perfetto compimento la coltura de' proprii figli. Essa impertanto va informata dallo spirito della famiglia, e deve ad un tempo preparare l'alunno alla vita pubblica e sociale, sbozzando nel figlio disciplinato e colto l'immagine del futuro padre assennato e dell'integro cittadino.

Naturalmente collegata colla vita intima della famiglia e colla vita pubblica del mondo sociale, la scuola è tenuta a spiegare una virtù educativa sotto ogni rispetto. E per quanto riguarda l'educazione fisica, è compito della scuola crescere florido e sano l'organismo corporeo dell'alunno, svolgerne vigoroso e robusto il sistema nerveo muscolare. A tale intento torna necessaria una dimora scolastica ampia, arieggiata, illuminata, asciutta, convenientemente situata, la purezza dell'aria respirabile, la nettezza della persona, delle vesti e del locale, un buon sistema di esercizi ginnastici gradualmente progressivi, che tengano pur sempre della naturale scioltezza. Oltre di ciò pongasi mente che l'alunno o leggendo, o scrivendo, o sedendo non contragga abitudini esiziali al senso della vista od agli organi respiratorii, e più ancora non sia forzato ad una smodata e continua applicatezza di mente, che deprimendo il sistema nervoso mette a repentaglio tutta l'economia della sua vita corporea.

Formare il pensiero dell'alunno e fornirlo di un corredo di cognizioni conformi alla sua tempra mentale e richieste al buon governo della vita, tale è l'intento dell'educazione intellettuale scolastica. Al quale scopo non fallirà il maestro, quando sappia tenere sempre viva e raccolta l'attenzione del discepolo, conformare il suo insegnamento alle norme della didattica, serbar modo e misura nelle sue lezioni, sicchè rimanga tempo al discente di meditare e far sue le cose insegnate, esercitare il pensiero di lui con assennate interrogazioni e con acconci lavori, che gli porgano occasione di svolgere il suo criterio individuale e penetrare sempre più addentro nelle materie di studio, addestrarlo ad osservare con giustezza le cose percepite ed a rendersi ragione dei fenomeni, che si svolgono nella interiorità della sua coscienza. Ma gli è nell'educare l'alunno alla vita morale e religiosa che la scuola riflette davvero la purezza del santuario domestico. Anzi tutto il maestro educhi egli stesso coll'esemplarità del contegno e l'integrità dal costume, e sappia mantenere rispettata l'autorità sua col comandare accorto, prudente, assennato e col richiamare all'obbedienza mediante un castigo commisurato alla colpa, consi-

gliato dalla ragione, inspirato dal desiderio del ravvedimento. Tenga ferma ed inalterata la disciplina della scuola, ma si adoperi anzi tutto perchè l'alunno giunga a dominare se stesso colla disciplina interiore dello spirito. Promuova in lui lo sviluppo del sentimento morale innalzandolo all'amore onesto di sè, all'operosa benevolenza verso gli altri, al santo affetto verso Dio, che è l'Amore vivente. Ne coltivi la coscienza mediante la formazione del criterio morale e l'insegnamento del dovere attinto dai fatti, dall'esperienza, dalla storia, poi via via ragionato e teorico: ed infine diriga sulla via del giusto e dell'onesto la libera volontà dell'alunno, inducendolo all'imitazione delle buone azioni, avvezzandolo a vegliare sugli atti e sulle parole sue, sorreggendolo nelle lotte, che gli tocca di sostenere contro le malnate passioni. In questa grand'opera educativa i genitori in casa devono adoprarsi insieme col maestro in iscuola vegliando sui costumi dei loro figli, illuminandoli coi loro consigli.

La scuola educativa forma speciale argomento di un altro mio libro per le scuole normali, che contiene i principii fondamentali dell'antropologia e della didattica.

Formazione del carattere individuale e del nazionale. — Nella grand'opera della formazione del carattere, da cui pendono le sorti de' singoli individui e della nazione, la scuola apparisce vera maestra di civiltà e ministra di floridezza sociale; opera malagevole oltre modo per le tante disparate indoli di una numerosa scolaresca e pel corrotto ambiente politico e sociale, qual è il nostro.

Importa primamente rilevare con sicurezza il carattere e le attitudini personali degli alunni, rivolgendo sopra di essi un'osservazione calma e sincera, costante e ripetuta in circostanze diverse, sussidiata dalle informazioni altrui, illuminata dalla conoscenza scientifica. Riconosciuto il carattere personale, vuolsi dar opera a svolgerlo nella forma sua propria, avendo cura, che la sua coltura individuale armonizzi e proceda di pari passo colla coltura generale dell'uomo, e che non alcune soltanto, ma tutte le potenze vengano coltivate in conveniente accordo con quella speciale attitudine, in cui si raccoglie il carattere. Il carattere, essendo riposto nella maniera peculiare di sentire, di intendere e di volere propria di ciascuno, distinguesi perciò in affettivo, intellettivo e morale. Quanto al carattere affettivo, l'istitutore si adoperi in guisa, che la sensitività fisica esteriore non prevalga sull'interno sentire dello spirito e sulla libera volontà; che il sentimento individuale, il sociale ed il religioso, pur mantenendo ciascuno la sua forma caratteristica, non entrino in conflitto fra di loro; che l'affetto, se vivo e potente, sia elevato verso un nobile ideale, se languido e freddo, sia preservato dalla letifera apatia. La forma intellettiva del carattere va coltivata in guisa, che abbiasi speciale riguardo a quella tra le funzioni intellettuali, che spicca più vigorosa nell'alunno, sicchè egli adoperi poi felicemente il suo ingegno in quell'ordine del sapere e dell'operare umano, che risponde al suo genio. Primeggia

e splende di una bellezza sua propria il carattere morale, che ha il suo tipo vivente in Cristo, e la cui grandezza si misura dalla potenza dell'impero, che l'uomo esercita sopra di sè in ossequio al dovere e dalla vivezza della sua fede nel trionfo del giusto, dell'onesto e del divino. Studii ben bene il maestro l'indole morale dell'alunno mettendone in rilievo i pregi ed emendandone i difetti, misuri l'energia della sua libera volontà per guidarla saggiamente al rispetto dell'autorità, disciplinarla all'obbedienza della legge morale, sorreggerla nella lotta contro le passioni. Sopratutto poi gli inspiri un profondo sentimento della santità del dovere, mantenga viva in lui la coscienza del suo essere, delle sue forze, degli intendimenti e voleri suoi e tenga in moto la spontanea attività dello spirito sicchè e imitando scientemente e liberamente l'operare altrui, e lavorando del proprio, giunga all'acquisto di sode abitudini e del sicuro e costante dominio delle proprie potenze.

Ciascuna nazione, non altrimenti che ciascuna persona individua, mostra uno stampo caratteristico suo proprio, che da tutte le altre la differenzia; epperò spetta alla scuola il nobile compito di formare negli alunni insieme col carattere individuale anche il carattere nazionale. Giustamente intesa l'educazione nazionale non va confusa nè colla politica militante del giorno, nè collo Stato, nè col Governo; bensì sarà nazionale davvero quando ne' suoi ordinamenti scolastici, nelle materie d'insegnamento e nel processo didascalico sarà informata dallo spirito della nazione. Ora lo spirito caratteristico di un popolo si rivela nella lingua che esso parla, nella regione che abita, nella storia del suo passato, nelle aspirazioni del suo avvenire, nelle scienze e nelle arti, che predilige, nell'ideale della sua vita. Per conseguente a formare il carattere nazionale vuolsi ordinare la scuola in guisa, che allo studio della lingua, della letteratura, della storia, della geografia proprie della nazione sia consacrato un culto speciale, e che nell'insegnamento delle discipline scientifiche si tenga un processo metodico conforme alla tempra mentale della nazione medesima ed all'indole del suo idioma. Vuolsi quindi sbandire dagli ordinamenti scolastici quella cieca e smodata imitazione straniera, che ripugna allo spirito della nazione e ne snatura il carattere. Però in quella guisa che ciascuno di noi insieme colle sue attitudini e disposizioni caratteristiche possiede comuni co' suoi simili le potenze umane, epperò la formazione del carattere individuale deve in lui armonizzare colla coltura generale dell'uomo, così ciascuna nazione, sebbene distinta da ogni altra, possiede comuni con tutte le altre stirpi le doti costitutive della specie umana, e quindi la formazione del carattere nazionale non deve portare allo spregio delle altre nazioni, bensì armonizzare con la loro universale coltura. L'educazione davvero nazionale si tiene ad un modo lontana dal cosmopolitismo, che nega le nazionalità confondendole in un umanesimo aereo, e dall'egoismo patrio, che sacrifica alla propria nazione l'umanità.

ACCENNI STORICO-PEDAGOGICI.

Giovanni Antonio Rayneri, mio illustre predecessore e maestro di venerata memoria, promosse il movimento pedagogico subalpino del 1848, avendo avuto « parte all'istituzione di nuovi asili, alla creazione di nuove scuole elementari, all'impianto delle femminili, alla diffusione delle scuole magistrali, alla fondazione dei Collegi-Convitti nazionali, all'ordinarsi degli studi classici e speciali, al ricomporsi delle Facoltà universitarie (A. Parato, *La Scuola pedagogica nazionale*, pagina 138) ». Seguì con retto discernimento le dottrine del grande filosofo di Rovereto, che nel suo *Saggio sull'unità dell'educazione* già aveva ordito con mano maestra le prime fila di un disegno della scienza pedagogica. Nella sua Opera *Della Pedagogica, libri cinque*, lasciata incompiuta, egli ripone il principio dell'educazione nell'autorità dell'educatore, il fine nella libertà dell'alunno, il mezzo tra questi due termini nella soggezione del fanciullo, e ne trae la definizione: « L'educazione è l'arte, colla quale un uomo autorevole induce un altro a trasformare per mezzo di atti successivi le sue potenze in abiti ordinati al suo fine ».

Nel primo dei cinque libri della sua Opera egli discute le questioni attinenti alla educazione in generale, trattando 1° del soggetto educando, di cui porge classificate le potenze da coltivarsi, 2° dello svolgimento naturale di esse, 3° del fine dell'educazione, che è quello stesso dell'uomo, riposto nella perfezione, ossia nella conformità del pensiero e dell'attività umana col pensiero e coll'attività divina, 4° degli uffici dell'educatore, riposti nell'eccitare e dirigere le potenze dell'alunno, 5° dei mezzi educativi, che sono la natura per le potenze fisiche, l'istruzione per l'intelligenza, l'arte per l'immaginazione, l'autorità per la volontà, 6° delle leggi dell'educazione, che sono l'unità, l'universalità, l'armonia, la graduazione, la convenienza, la quale tutte le altre logicamente precede e compendia. Negli altri quattro libri egli discorre successivamente dell'educazione intellettuale, della estetica, della morale, della fisica, ed in ognuno di essi piglia anzi tutto a studiare la natura di quella tra le fondamentali potenze umane, che s'intende di educare; poi ne descrive il natural svolgimento e le forme diverse, quindi ne trae le norme direttive della sua coltura. Egli discute a mano a mano che gli si presentano nel corso dell'opera le gravissime questioni, che tuttora si stanno agitando, intorno l'unità o moltiplicità degli oggetti di studio, l'insegnamento delle lingue morte, le attinenze tra l'istruzione pratica e la teorica, la autoritativa e la razionale. L'autore propugna l'armonia della ragione e della fede nell'educazione intellettuale, dell'invenzione e dell'imitazione nell'educazione estetica, dell'autorità dell'educatore e della libertà dell'alunno nell'educazione morale

Albertina Necker di Saussure pubblicò a più riprese la sua opera *L'education progressive ou étude du cours de la vie* in tre volumi separati, di cui il primo ha per oggetto lo studio della prima infanzia, il secondo discorre della seconda infanzia, il terzo versa intorno la vita e l'educazione femminile. Essa contempla l'educazione non nella sua astratta generalità, ma sotto l'aspetto progressivo delle varie età della vita, spiegandoci davanti allo sguardo l'una dopo l'altra le fasi della storia dell'anima dalla primissima infanzia fino all'adolescenza. L'educazione, quale essa la intende, non mira già al semplice e mero svolgimento delle facoltà, bensì a condurre l'alunno alla sua duplice destinazione, la temporanea e la eterna, la quale non può essere altra se non la perfezione nostra medesima.

Ponendo piede sul limitare dell'adolescenza la Saussure lascia in sospeso la sua opera *L'éducation progressive* in riguardo alla coltura maschile, e consacra un altro suo lavoro allo studio della donna e della sua educazione durante il lungo periodo, che dalla puerizia si stende fino alla vecchiaia ed al termine dell'esistenza. Da prima volge uno sguardo generale intorno le presenti condizioni della donna nella società, la sua finale destinazione e l'ideale supremo della sua vita, le sue facoltà distintive, i difetti ordinarii della sua educazione e gli ostacoli frapposti al suo perfezionamento. Poscia discende a discorrere della puerizia, ne divisa la conveniente coltura morale, accenna lo spirito, da cui debb'essere informata la sua educazione intellettuale e disegna gli studi relativi all'esercizio del ragionamento, alla coltura dell'imaginazione e della memoria ed alle arti. Passa all'adolescenza, di cui espone le occupazioni morali, intellettuali e sociali; poscia alla gioventù, toccando delle sue tendenze romantiche, del tempo, che precede ed accompagna il grande atto nuziale, delle prime gioie della maternità. Viene all'età matura, la quale primeggia su tutte le altre per vigoria di mente e di corpo e spiega la sua operosità nel triplice campo della maternità, della beneficenza e degli studi. Infine chiude il suo libro con osservazioni e consigli riguardanti la vecchiaia, questa età silenziosa e grave, in cui la donna staccandosi dal mondo o dal mondo abbandonata, si raccoglie in se stessa, guarda la sua esistenza, che passa, lieta se ha sempre conservata infino agli ultimi giorni la gioventù e la bellezza dell'anima in mezzo a tante vicende passate, trista se ha sacrificato il cuore ed il senno alle forme ingannevoli della vita.

INDICE

Parte Terza.

L'educazione considerata nella sua sintesi finale, la formazione del carattere.

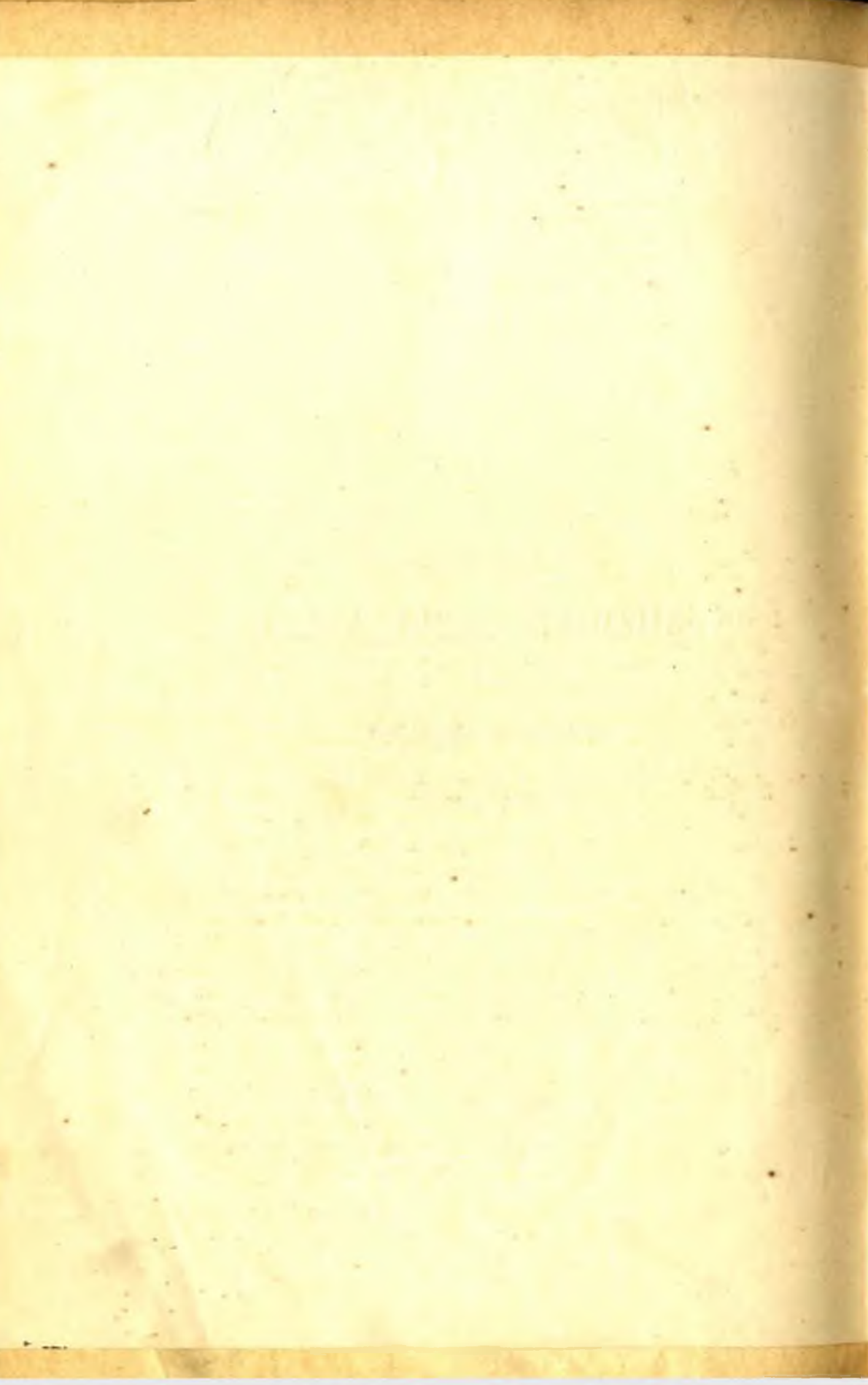
Dono prof. Allievo

DELLA

ISTRUZIONE OBBLIGATORIA

PER

GIUSEPPE ALLIEVO

PROFESSORE ORDINARIO DI ANTROPOLOGIA E PEDAGOGIA
NELL'UNIVERSITÀ DI TORINO

L'insegnamento libero ci richiama al pensiero per ragion de'contrarii l'istruzione obbligatoria e suscita in mente il dubbio, se non siano due termini diametralmente opposti ed inconciliabili. Libertà d'insegnamento significa scuola indipendente dal Governo, obbligo legale d'istruzione significa scuola da esso dipendente; non sembra adunque, che si escludano a vicenda? Certamente la conciliazione tornerebbe impossibile, se la libertà d'insegnamento fosse assoluta e sconfinata tanto da togliere al Governo qualunque siasi ingerimento scolastico, oppure tutta quanta la pubblica educazione soggiacesse all'assoluto ed esclusivo potere di lui. Ma fra questi due estremi sta un termine medio, ed è il libero insegnamento limitato dalla legislazione dello Stato, ed il diritto del Governo sulla pubblica educazione circoscritto anch'esso entro certi confini. Quindi da un lato i privati cittadini colle loro scuole libere quanto lo consente la legge, dall'altro il Governo colle sue scuole pubbliche e col suo potere dell'istruzione obbligatoria. Ma lo Stato ha egli questo diritto di imporre con sanzione penale ai genitori l'obbligo dell'istruzione dei loro figli? Intorno a questo punto non convengono fra di loro tutti i pedagogisti, e fra coloro medesimi, che riconoscono nel Governo il diritto di aprire scuole pubbliche e reggerle a suo senno, alcuni gli contendono l'autorità di sancire obbligatoria l'istruzione elementare. Come ognun vede, il punto della controversia sta tutto nel concetto, che un po-

polo si forma della vita politica e dello Stato. A ragion d'esempio in Inghilterra, dove domina potentissimo il principio della libertà individuale e del governo di sè, fino a questi ultimi tempi non era consentito allo Stato di ingerirsi nell'istruzione, nell'amministrazione, nella disciplina della scuola (*Codice dell'insegnamento*, articolo 14), e gli toccò durare gran fatica, perchè gli fosse concesso di dare un sussidio all'istruzione primaria. Quindi si capisce come soltanto da qualche anno l'istruzione obbligatoria diventò colà oggetto di pubblica discussione. Per contro in Prussia, la terra dello Stato onnipotente ed unico educatore, da due secoli domina l'istruzione obbligatoria.

Il proposto problema è di natura assai complessa, e presenta molteplici aspetti, ciascuno de' quali merita un particolare esame. E primamente si può dimandare: lo Stato ha esso il diritto di obbligare per legge i genitori a mandare i loro figli alle pubbliche scuole per esservi istruiti, oppure basta all'uopo che siano tenuti a giustificare di averli essi medesimi istruiti in famiglia o fatti istruire da privati maestri? Ricordando il principio pedagogico, che i primi e naturali educatori dei figli sono i genitori, la risposta consegue da sè: Il Governo non ha autorità di imporre per obbligo legale l'insegnamento delle pubbliche scuole elementari; tale è l'avviso di illustri pubblicisti e cultori di pedagogia. Teodoro Fritz, che pure è reciso sostenitore dell'istruzione obbligatoria, così scrive a pagina 278 del primo volume del suo ***Esquisse d'un système complet d'éducation***, ecc.: « Lo Stato non ha diritto di erigersi giudice delle coscienze, di vietare ai cittadini di far educare i loro figli in quegli istituti, che loro inspirano confidenza, e che rispondono per bene ai loro sentimenti politici e religiosi ». Jules Simon, anch'esso caldo partigiano dell'insegnamento obbligatorio, nella sua opera *L'École* a pagina 243 si esprime in questi termini: « Non si obbligano punto i padri di famiglia a mandare i loro fanciulli alla scuola, bensì ad istruirli soltanto, il che è cosa ben diversa. Al padre di famiglia si lascia la scelta dei mezzi, esso può insegnare egli medesimo, oppure affidare l'insegnamento a chi gli par bene, nella sua casa, in una scuola privata. La libertà su questo punto è compiuta », Eppure il Simon attribuisce allo Stato il diritto di insegnare. Il nostro Cesare Cantù, certo non sospetto di oscurantismo, anch'egli scrive recisamente in questo senso: « E in Parlamento e in libro apposito io ho sostenuto la libertà dei padri, della famiglia, dell'individuo, di procacciare l'istruzione come, dove,

quando credono più opportuno. Questa libertà è il preciso opposto dello insegnamento obbligatorio; cioè dell'obbligo imposto a tutti di ricevere gli insegnamenti dal Governo, da'suoi maestri, in luoghi, in ore, con libri, per un tempo prescritto; sotto pena di essere privi di certi vantaggi, o di avere una multa, e suppletoriamente la prigione (Dal periodico di Firenze *La Buona Novella*, N. 83-84, 19 ottobre 1872) ». La nostra Legge 15 luglio 1877 sull'obbligo dell'insegnamento elementare è informata dal medesimo concetto. L'art. 1 è così formolato: « I fanciulli e le fanciulle che abbiano compiuta l'età di sei anni e ai quali i genitori o quelli che ne tengono il luogo non procaccino la necessaria istruzione, o per mezzo di scuole private ai termini degli articoli 355 e 356 della legge 13 novembre 1859, o con lo insegnamento in famiglia, dovranno essere inviati alla scuola elementare del Comune ».

Un secondo punto ci presenta il problema: l'istruzione obbligatoria è essa assolutamente ed universalmente necessaria alla vita civile di un popolo, tantochè senza il suo sussidio se ne rimanga pressochè selvaggio o stazionario? Questa necessità assoluta ed universale non si può sostenere in sul serio, sia perchè è smentita dal fatto, sia perchè nell'indole stessa e nelle tendenze di un popolo l'istruzione potrebbe trovare eccitamento ed impulso a diffondersi libera e spontanea senza costringimento e sanzione di legge: e di sicuro l'amore dell'istruzione giova a propugnarla assai più che la forza. L'autore della citata opera *L'École*, mentre propugna l'istruzione obbligatoria in Francia, avverte a pag. 241 che la cosa corre ben diversa in Inghilterra, dove l'insegnamento popolare è caldeggiato e largamente promosso da facoltosi cittadini e società potenti. E noi possiamo ricordare l'esempio del nostro Piemonte, dove l'istruzione elementare prese un incremento veramente meraviglioso assai tempo prima che fosse resa obbligatoria dalla recente legge del 1877. E giacchè siamo sul terreno dei fatti, in Inghilterra l'istruzione è universalmente diffusa presso la classe operaia e manifatturiera, e là si manifesta una civiltà assai più progredita che non in Prussia, dove ancor non è molto si scorgevano le traccie dell'antico feudalismo. Eppure da due secoli l'istruzione elementare è sancita obbligatoria in Prussia e in Inghilterra soltanto da tre lustri.

Dacchè l'istruzione obbligatoria non è sempre e da per tutto necessaria in modo assoluto, ciò vuol dire che sonvi condizioni, a cui deve adempiere, e limiti, che la circoscrivono. È una verità pedago-

gica ed un fatto incontrastabile ad un tempo, che l'istruzione, se informata dalla moralità, è il genio del bene, se disgiunta dall'educazione morale, è il genio del male, è consigliera e maestra di iniquità, è pervertimento individuale e sociale. Quindi è che l'istruzione non può ragionevolmente essere sancita obbligatoria senza l'educazione morale: ecco la prima condizione. O nessuna istruzione obbligatoria, o la coltura morale anch'essa obbligatoria, ecco il dilemma. I genitori hanno diritto e dovere di vegliare sull'educazione morale e religiosa dei loro figli; il Governo è tenuto a rispettare questo dovere e questo diritto, dando loro sicura guarentigia che il maestro della scuola pubblica conformerà la sua educazione al rispetto delle credenze morali e religiose della famiglia. Ecco una seconda condizione; se manca, l'obbligo legale dell'istruzione rimane senza fondamento. Se il padre non ha fiducia nel maestro in riguardo all'educazione morale e religiosa, eppure non ha mezzi per far istruire il suo figlio, nè può istruirlo egli medesimo, la legge deve provvedere al caso e tutelare il suo diritto. All'istruzione abbisognano maestri, che la impartiscano, e scuole, in cui sia impartita: anche questa è condizione indispensabile: il proclamarla obbligatoria, quando manchino maestri e scuole al suo esatto adempimento, è una vana mostra di legge, non una serietà.

Dacchè l'obbligo dell'istruzione imposta dallo Stato è subordinato a certe condizioni, già per ciò stesso non gli è consentito di determinare a suo assoluto arbitrio e fuor d'ogni limite la qualità, la quantità, la durata dell'insegnamento obbligatorio. Sorge quindi questa duplice inchiesta: in quale anno di età deve il fanciullo essere inviato alla pubblica scuola, in quale può esserne licenziato; quali sono le materie comprese nell'istruzione obbligatoria ed in quale misura vanno insegnate. Ecco due altri aspetti, sotto cui ci si presenta il proposto problema, e che ci pongono di fronte a nuove difficoltà punto avvertite da molti, che senza pensar più che tanto vanno ripetendo: Rendete obbligatoria la scuola. Ed anche qui le difficoltà, che ci si affacciano, sono oltre modo gravi, per non dire insuperabili, perchè ci vien meno un criterio lucido e sicuro, che ne diriga nello scioglimento della questione. Infatti questo criterio direttivo non può essere attinto nè dalla storia contemporanea della legislazione scolastica, nè dallo scopo, per cui il Governo proclama obbligatoria l'istruzione, nè dal concetto dell'istruzione elementare. E primamente volgiamo uno sguardo alla legislazione scolastica, che

è in vigore di presente presso i principali Stati d'Europa, e noi ci troviamo davanti a tale e tanta confusione, che nonchè ritrarne lume e consiglio, rimaniamo in un buio più fitto di prima. In Prussia la legge 14 maggio 1825 determina l'età dell'istruzione obbligatoria dai 6 ai 14 anni, e riguardo alle materie d'insegnamento le designa con la espressione generalissima di una sufficienza educativa del cristiano e del cittadino, e quanto all'esame finale di proscioglimento ora il suo minimo si riduce per la parte scritta ad un componimento, ad un saggio di calligrafia e disegno, alla risoluzione di un quesito d'aritmetica, e per la prova orale a domande di grammatica, di aritmetica e morfologia geometrica, di storia e geografia, di storia naturale e fisica. In Sassonia l'obbligo dura otto anni, dal 6° al 14°, se si compie nella scuola popolare semplice e si protrae altri tre anni là dove è obbligatoria la complementare, e l'insegnamento deve comprendere per lo meno religione, morale, lingua tedesca, aritmetica, geometria, storia, geografia, nozioni intorno alla natura, canto, disegno, ginnastica e lavori donneschi. In Baviera l'obbligo comincia al sesto anno e prosegue sino al sedicesimo ed anche più in là, sino al diciottesimo, con questa differenza però, che dal 6° al 13° anno compiuto la frequenza alla scuola è quotidiana, dal 13° al 16° la frequenza è ridotta ai soli giorni festivi in una scuola detta complementare, che è destinata alla ripetizione delle materie ed alla Dottrina cristiana. Nell'esame finale, che si sostiene ai 13 anni, il programma varia secondo i luoghi, ma da per tutto comprende la religione, il leggere, il comporre, l'aritmetica. In Austria, secondo la legge del 14 maggio 1869, l'obbligo corre dal sesto al quattordicesimo anno compiuti, e le materie d'insegnamento sono parecchie di numero, ma ridotte alle nozioni più semplici ed affatto elementari. In Inghilterra soltanto nel 1876 l'obbligo venne formalmente imposto per legge ai genitori, ma l'istruzione fu ristretta nell'angusta cerchia del leggere, dello scrivere e del calcolare senza precisarne la durata. In Francia fu discusso alla Camera nel 1880 un disegno di legge, secondo cui l'obbligo andrebbe dal sesto anno al tredicesimo ed avrebbe termine con l'esame finale, che potrebbe però essere sostenuto anche ad 11 anni. In Belgio e nell'Olanda non esiste istruzione obbligatoria. Veniamo finalmente alla nostra Italia. Lo sappiamo: in virtù della legge 15 luglio 1877 l'obbligo corre dai sei ai nove anni, e l'istruzione comprende le prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino, la lettura, la calligrafia, i rudimenti della

lingua italiana, dell'aritmetica e del sistema metrico. In questo prospetto della legislazione scolastica europea cotanto disparata su questo punto dove troveremo noi il giusto criterio, che ne diriga allo scioglimento della questione? Ci occorrerebbe anzi un criterio preventivo per giudicare quale delle tante leggi finqui enumerate risponda all'intento.

Potrà forse il criterio, di cui abbisogniamo, essere attinto dallo scopo, per cui è sancita obbligatoria l'istruzione? Anche qui ci troviamo avviluppati da oscurità ed incertezze, che non ci lasciano scorgere il retto sentiero. L'istruzione (dicono) va imposta per legge, perchè la sua diffusione è fonte di civiltà e di progresso, di prosperità pubblica e floridezza sociale. Ma come mai da un concetto così vago, indeterminato e generale, quale è quello dell'istruzione in rapporto colla civiltà, ci sarà dato di inferire con sicurezza il numero preciso degli anni d'istruzione, che il Governo può imporre al fanciullo, in quali e quante materie d'insegnamento debba essere ammaestrato, ed in quale misura? O si dirà, che i limiti dell'istruzione obbligatoria sono di già naturalmente segnati dalla sua appellazione di elementare, val quanto dire che essa abbraccia quali e quante materie s'insegnano nella scuola elementare, prese nel loro numero, nella loro misura, nella loro durata? Ma la scuola elementare, ben si sa, comprende due corsi, inferiore e superiore; quindi sorge subito la questione, se l'istruzione obbligatoria debba essere circoscritta al corso inferiore, come dispone la legge presso di noi, oppure estesa al superiore, come in Germania. Eppoi il concetto medesimo dell'istruzione elementare non è ben fermo, nè il medesimo nella mente di tutti, e chi ne allarga, chi ne restringe la cerchia delle materie di studio, chi le assegna un carattere teorico, chi la vuole esclusivamente rivolta ad un sapere meramente pratico e sperimentale. A' giorni nostri poi si discute tanto sulla trasformazione della scuola elementare da volerla distinta dalla scuola popolare e dalla primaria. Se adunque il concetto medesimo dell'istruzione elementare è tanto controverso, non ci può in verun modo fornire il desiderato criterio dei limiti dell'istruzione obbligatoria e la questione rimane indecisa. E mi par bene ricordare, che Giulio Simon, il quale ne prese con tanto calore le difese, la restringe (Op. cit., pag. 264) al mero apprendimento della lettura e della scrittura.

Finquì abbiamo contemplato il problema sotto alcuni suoi aspetti particolari, e studiando l'istruzione obbligatoria da prima in rap-

porto colla scuola pubblica e coll'insegnamento privato e domestico, poi in riguardo alla questione della sua necessità, alle sue condizioni ed a' suoi limiti, si è sempre supposto, ma non ancora dimostrato, che lo Stato abbia diritto di obbligare i genitori ad istruire i loro figli a tenore de' suoi prescritti. Qui sta il punto di tutta la controversia, il cuore del problema. I propugnatori dell'istruzione obbligatoria mettono innanzi le loro ragioni, gli avversarii oppongono le loro osservazioni. Esponiamole di fronte le une e le altre.

Le ragioni difensive si possono ricondurre a due distinte categorie: le une si ricavano dall'ordinamento privato della famiglia, le altre dai pubblici interessi e dalle esigenze della società. A cominciare dalla prima, si ragiona di questa guisa. Giusta l'ordinamento privato della famiglia, i genitori hanno per natura il dovere di educare i loro figli: violandolo o trascurandolo come che sia, offendono il diritto del figlio ad essere educato. Ora il Governo essendo tenuto a tutelare e far rispettare i diritti di tutti e più ancora quelli dei deboli e de' minorenni, è chiamato dal suo ufficio sociale ad intervenire in questo conflitto, obbligando il padre a rispettare il diritto del figlio e punendolo in caso contrario, per la stessa ragione, per cui tutela il diritto di proprietà di tutti i cittadini e condanna al carcere il ladro ed il falsario, che calpestano questo diritto. Nè così adoperando il Governo offende punto il libero esercizio dell'autorità paterna, poichè questa non è sconfinata ed arbitraria affatto, e soltanto un padre snaturato può levare protesta contro la restrizione della sua libertà, perchè la legge lo obbliga a nutrire il suo figlio minorenne e lo punisce quando gli nega il pane, che lo sostenti. Ma gli avversarii ribattono punto per punto queste ragioni. È verità non revocabile in dubbio, che nell'ordinamento della famiglia l'educazione è un dovere dei genitori, un diritto dei figli; dovere e diritto (aggiungiamo noi) che non traggono origine dal potere dello Stato, ma hanno fondamento in natura. Ora è chiaro che il figlio ha diritto all'educazione di tutto se stesso, epperò il padre gli deve un'educazione intiera in tutte le sue parti, ossia religiosa, morale, intellettuale e fisica. Ciò posto, è egli consentito al potere governativo di obbligare il padre all'educazione religiosa del figlio, vegliare se esso adempia a siffatto dovere e punirlo se si rimane dall'osservarlo? Voi mi risponderete che no, e bene sta; poichè le credenze religiose costituiscono un campo chiuso qual è il santuario della coscienza, il quale deve rimanere impenetrabile al potere del Governo. Con ciò

voi medesimi già venite a confessare, che qui soffre un'eccezione il vostro principio generale, che cioè lo Stato abbia autorità di tutelare il diritto del figlio alla propria educazione contro la colpevole negligenza dei genitori. E dell'educazione morale che cosa diremo? Di certo voi con concederete allo Stato la facoltà di intromettersi nella famiglia e farla da inquisitore spiando e vegliando se i genitori guidano per la via del bene i loro figli con retti consigli, con giuste riprensioni, colla incolpabile ed onesta condotta, o compromettano la loro educazione morale con massime perverse, con funesti pregiudizi, col mal esempio e chiamandoli in colpa del dovere violato. Ed ecco qui una seconda restrizione, che fate al vostro principio. Passiamo all'educazione intellettuale. Essa, come ben si sa, è congiunta coll'educazione morale e religiosa da un vincolo naturale indissolubile, per cui già avremmo fin d'ora ragione di affermare, che anche questa terza, come le due prime, ha da rimanere libera dall'azione del Governo. Ma lasciamo da banda questa osservazione e portiamoci più addentro nell'argomento. Il figlio avendo diritto all'educazione intellettuale, ha per ciò stesso il diritto all'acquisto della verità, essendochè l'intelligenza è portata per natura alla verità come a suo proprio e vitale oggetto; onde consegue, che ogni errore commesso dai genitori in presenza del figlio è un attentato contro il suo diritto all'educazione intellettuale. Credete voi, che in tal caso il Governo abbia ad intervenire a proteggere il diritto del figlio contro l'errato pensamento dei genitori, come se fosse lui il giudice infallibile e l'unico possessore del vero? Anche qui la ragione vi consiglia di rispondere un no. Così di passo in passo voi andate sempre più restringendo il vostro principio.

Procediamo oltre: addentriamoci ancora di più nell'intimo della questione: lasciamo dal considerare l'educazione intellettuale ne'suoi rapporti coll'educazione morale e religiosa e colla verità, esaminiamola come semplice e mera istruzione della mente; è questa la cerchia, in cui avete ristretta l'istruzione obbligatoria. Qui voi sostenete che il Governo ha facoltà di imporre ai genitori l'obbligo di istruire i loro figli, perchè essi hanno diritto all'istruzione, e chi li mantiene nell'ignoranza, offende questo diritto e va punito. Voi siete fermi nella persuasione che non si dia altro mezzo d'istruzione se non quello, che consiste nella conoscenza delle lettere dell'alfabeto, e bollate di ignorante chiunque non sa di lettura e di scrittura. Qui sta il vostro capitale errore. Vi è un'istruzione che non s'impara dalla stampa

e dalla carta, ma dalla natura; è l'insegnamento fatto a viva voce per mezzo della conversazione, della parola parlata ed udita; insegnamento, che ha cominciato coll'umanità, ha sempre continuato in tutti i tempi e luoghi e continua tuttora, che ha preceduto l'insegnamento scritto e stampato e lo vince in efficacia, come la natura vince l'arte colla sua potenza, perchè senza di esso la scuola medesima co'suoi libri e co'suoi manoscritti sarebbe colpita d'impotenza. Questo insegnamento vivo e parlato è il vincolo della convivenza sociale, ed anche nell'umile e povera famiglia del contadino e dell'operaio idiota i genitori conversando coi loro figli forniscono loro la mente di un modesto e necessario corredo di cognizioni intorno la famiglia, la società, il mondo esterno, la moralità del costume, e Dio. Ora potete voi negare, che questa non sia istruzione bella e buona, e dire che così adoperando i genitori manchino al loro dovere, offendano il diritto dei loro figli all'istruzione, li lasciino nell'ignoranza per ciò solo, che non spiegano ai loro occhi il librettino dell'abbaco e dell'alfabeto? Direste cosa da non potersi sostenere in sul serio. Come l'uomo non vive di solo pane, così l'intelligenza non vive di sola carta o scritta o stampata che sia; e la storia ci apprende che a Sparta ed a Roma l'istruzione scolastica era pressochè tutta orale, ed era ben poca cosa quella, che impartivasi per mezzo dei manoscritti. L'insegnamento, che si dà negli asili infantili, è anch'esso orale. Lo Stato adunque erroneamente s'immagina non darsi altro mezzo d'istruzione che l'alfabeto, e se riconosce l'insegnamento orale, non ha più diritto di interporsi fra i genitori ed i figli, e dire al padre: il primo ed unico libro della sapienza è l'abbecedario; il giudice ed il dispensatore del sapere sono io; voglio che tu istruisca il figlio a modo mio; che egli impari quel tanto, che mi par bene; che la sua istruzione versi sulle materie da me prescritte e misurate e duri quanto tempo avrò precisato; voglio che tu abbi fiducia nella dottrina e nell'onestà de' miei maestri, a cui devi affidare i tuoi figli. — E se il vostro ordinamento scolastico fosse sbagliato? — Tu devi osservarlo quale io te lo impongo, se ti sta a cuore di adempiere il dovere, che hai, di istruire tuo figlio.

Passiamo alle ragioni della seconda categoria. L'ordinamento privato della famiglia (ragionano i sostenitori dell'istruzione obbligatoria) intimamente si collega colle esigenze pubbliche della società. In casa ricevere istruzione è un diritto del figlio; fuori di casa tutti hanno interesse, che ciascuno l'abbia ricevuta. Perchè l'istruzione

è la sicura e fedele compagna della libertà, la maestra della civiltà e del progresso, la fonte viva della floridezza sociale; l'ignoranza è la consigliera del disordine e del vizio, l'alleata del dispotismo e della schiavitù. « Un fanciullo oggi ignorante sarà nell'avvenire un uomo utile di meno, un artefice di disordine di più (Simon, opera cit., pag 213) ». Se adunque l'istruzione è un bene tanto essenziale alla società, il Governo deve renderla obbligatoria, perchè ha il diritto ed il dovere di promuovere il comune buon essere, di tutelare la prosperità pubblica sociale contro il flagello dell'ignoranza.

No, oppongono gli avversarii. Se l'istruzione è un gran bene sociale, faccia adunque il Governo del suo meglio per diffonderla in tutte le classi sociali, e quel, che è più, ne inspiri l'amore nella popolazione facendole toccar con mano i cospicui benefizi, apra scuole da per tutto quante più può, e tenga conto altresì del buon volere e dell'operosità dei cittadini entrando così con essi in una nobile gara col proteggere il libero insegnamento de'privati; è questa la conseguenza logica, che discende dal principio stabilito, e non già quella che ne derivate voi. La civiltà, il progresso, il buon essere sociale si possono raggiungere senza l'obbligatorietà dell'istruzione, esempi l'antica Roma, l'Olanda, il Belgio, che è additato qual paese modello di libertà politica, di prosperità sociale, di governo monarchico rappresentativo, e ancora qualche anno fa l'Inghilterra e la Francia. Cosa singolare! Voi proclamate l'istruzione compagna e scorta della libertà, e la imponete colla forza e ne prescrivete la qualità, la misura, la durata, offendendo così la libertà!

Ma esaminiamo più da vicino il vostro ragionamento. L'istruzione è un bene essenziale alla società; dunque (voi arguite) dev'essere sancita obbligatoria. Ma anche la moralità, più ancora dell'istruzione, è fonte di civiltà e floridezza sociale: giacchè la società (secondo il detto di uno scrittore) può sussistere senza uomini istruiti, ma non senza uomini onesti; se siete logici, conchiudete adunque, che lo Stato deve imporre a tutti i cittadini colla forza la pratica della virtù e l'onestà del costume. Anche il lavoro è un bene essenziale alla società, sorgente di pubblica prosperità; dunque si costringano a lavorare tutti quanti senza eccezione e riguardo, anche quelli, che vivono del proprio e di nulla abbisognano. Il vostro ragionamento non solo pecca contro la logica, ma si fonda sopra un concetto esagerato intorno l'utilità sociale dell'istruzione obbligatoria. L'istruzione è un'arma a due tagli, che può essere egualmente impugnata

pel trionfo dell'onestà e della nequizia. Per fabbricare moneta falsa; per apporre un falso nome appiè di una scrittura, per falsare un bilancio occorre avere appreso la lettura, la scrittura, il conteggio. Per compiere a man salva una birbonata rasentando accortamente il Codice penale senza cadervi dentro fa d'uopo essere più che mediocremente istruiti. E Pietro Micca, povero ignorante, che non sapeva scrivere il suo nome, moriva da eroe per la libertà della sua terra natale.

Che fare per impedire tanto pervertimento sociale, segnatamente presso le infime classi del popolo, che fornite di una tintura superficialissima d'istruzione, qual'è la obbligatoria, pigliano a leggere qualunque libro o giornale loro capiti tra le mani, e non hanno forza sufficiente di ragionamento per reagire contro una lettura, che falsi le idee, guasti il cervello, corrompa il cuore, sovverta i principii fondamentali dell'ordine sociale? Il Governo si trova impotente a provvedervi ed assiste inerte a tanto scempio sociale. Eppoi gli stessi benefizi dell'istruzione obbligatoria sono veramente durevoli ed efficaci? Ponete che la sua durata sia ridotta a tre anni e la sua parte sostanziale sia ristretta all'apprendimento del leggere, dello scrivere e del conteggiare, come dispone appunto la nostra legge del 1877; e che ne avverrà? Il fanciullo a nove anni è prosciolto dall'obbligo, e giunto all'età di quindici o venti anni può ricadere nell'ignoranza di prima, più non sapendo scrivere tampoco il suo nome. Se dunque l'istruzione obbligatoria non è feconda di tutto quel gran bene sociale, che voi v'immaginate, e può anzi riuscire a funeste conseguenze, non potete sostenere in sul serio, che il padre, il quale trascura di istruire suo figlio, commette un delitto eguale, anzi più grave e meritevole di maggior punizione del delitto di un ladro, che viola il diritto della proprietà altrui, come se gli Stati civili, in cui non vige obbligatorietà di istruzione, meritassero un'accusa cotanto grave. Un'ultima considerazione, anch'essa di non poco rilievo, viene ad aggiungersi a tutte le altre. L'istruzione, fonte di civiltà e di progresso sociale, non si attinge tutta quanta dalla scuola in forza di obbligo legale, ma ben anco dal tempio mercè dell'insegnamento, dalla casa mercè dell'insegnamento orale: la chiesa e la famiglia sono anch'essi centri dell'umana coltura.

Raccogliamo intorno al punto della controversia le sparse fila del nostro ragionare. Lo Stato (ragionano i difensori dell'istruzione obbligatoria) essendo tenuto a tutelare i diritti di tutti, ha da proteggere contro la negligenza paterna il diritto dei figli alla loro edu-

cazione rendendo obbligatoria l'istruzione. — Questo ragionamento (oppongono gli avversarii) è sbagliato, perchè restringe il dovere dei genitori alla sola istruzione, che comincia di solito al sesto anno di età, mentre il principio generale, da cui esso parte, concederebbe al Governo la facoltà, certo non dovutagli, di obbligarli a dare altresì l'educazione religiosa e morale sin dai primi anni, perchè il figlio ha diritto all'educazione di tutto se stesso sin dalla più tenera età. Quanto all'istruzione in particolare, i genitori impartendola a viva voce nella convivenza domestica sciolgono con ciò il loro obbligo e così rimane rispettato il diritto dei figli senza ricorrere all'insegnamento dei libri.

L'istruzione (si aggiunge) è un bene essenziale alla società, richiesto dal pubblico interesse. Dunque il Governo, che ha per ufficio di promuovere il bene comune, ha da renderla obbligatoria. — Anche questo ragionamento (si oppone) non regge, 1° perchè stando al principio generale, da cui esso muove, lo Stato avrebbe da costringere tutti alla moralità ed al lavoro, due beni anch'essi essenzialissimi alla società; 2° perchè l'istruzione si può diffondere e promuovere anche senza il costringimento legale, nè tutta quanta si appoggia sulla lettura e sulla scrittura; 3° perchè può essere abusata o degenerare in male sociale; 4° perchè i suoi medesimi beneficii sociali non sono efficaci e durevoli quanto generalmente s'immagina.

Io rispetto la nostra legge del 15 luglio 1877, ma mi pongo nella schiera degli avversarii dell'istruzione legalmente obbligatoria, la quale annovera illustri pensatori certo non sospetti di oscurantismo.

TORINO - TIPOGRAFIA SUBALPINA